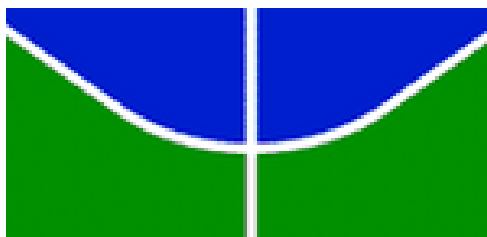


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPGE

MARCAS DE MEMÓRIA: IMPLICAÇÕES NO ESTILO DE ENSINAR

DÉBORA KERN VASCONCELLOS

BRASÍLIA
2016



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPGE

DÉBORA KERN VASCONCELLOS

MARCAS DE MEMÓRIA: IMPLICAÇÕES NO ESTILO DE ENSINAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

BRASÍLIA
2016

DÉBORA KERN VASCONCELLOS

MARCAS DE MEMÓRIA: IMPLICAÇÕES NO ESTILO DE ENSINAR

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a Inês Maria Marques Z. P. de Almeida
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Orientadora

Professora Dr^a. Claudia Márcia Lyra Pato
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Examinadora Interna

Professor Dr. Emílio Peres Facas
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
Examinador Externo

Professor Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Examinador Suplente

BRASÍLIA
2016

DEDICATÓRIA

À Isabela, Gabriel e Ubirajara:
alegrias da minha vida

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Senhor da minha vida que me deu forças para lutar e escrever esta dissertação, mesmo tendo perdido parcialmente minha visão no decorrer do curso, Ele sempre esteve ali, movendo céus e terras a fim de que eu realizasse esta pesquisa.

Ao meu esposo Ubirajara que por diversas vezes, me levou em seus braços, certamente, sem ele não teria esta conquista. Aos meus filhos, Gabriel e Isabela que me inspiraram a sempre continuar.

À Professora Dra. Inês Marques Zanforlin Pires de Almeida pelo amor, confiança, carinho, paciência e atenção dispensados na orientação deste trabalho.

Aos meus pais, José Luiz e Iara Rosane que sempre valorizaram o conhecimento e me motivaram a crescer e nunca desistir dos meus estudos. Por tudo que já fizeram e fazem por mim.

Ao meu irmão Daniel, a quem intitulo “meu pequeno herói”, pois sempre cuidou de mim e sua família que sempre estiveram presentes em minha vida.

À Suely, minha secretária e amiga que me ajuda a qualquer momento.

Às minhas amigas, Dra. Rosalina e Dra. Adriana Bomfim que me ajudaram a estar aqui hoje, mostraram-me um caminho lindo de conhecimento e perseverança.

À amiga Janaína Mota, pelo seu olhar sensível e ajuda no decorrer deste trabalho.

Aos professores da Universidade de Brasília que me acolheram e compartilharam seus conhecimentos com prazer e seriedade.

Aos meus alunos, que me fizeram enxergar o valor de ser professora e o amor que representa essa *práxis* para mim.

A todos os colegas de turma e amigos pelas trocas de conhecimentos, dúvidas, alegrias, tristezas que me possibilitaram crescimentos em diversas áreas da minha vida;

Aos sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade, tempo e seriedade, permitindo a construção desta pesquisa.

Aos funcionários da Universidade de Brasília, por todas as colaborações que fizeram durante minha trajetória na Faculdade de Educação.

A todas as pessoas que contribuíram de alguma forma no percorrer deste trajeto.

EPÍGRAFE

Uma das especificidades da profissão docente reside no encontro com uma, com várias crianças, quer sejam de nossa carne quer não nos sejam nada, mas que nos olham num face a face inevitável. Aquele que suporta o ato de educar, certamente, já o afirmaram, não se confrontaria somente com a criança viva para a qual formula um projeto, mas também e sobretudo com a criança que era, conforme uma lembrança idealizada que guarda – a criança “recalcada” que o inspira na maioria de suas reações. Quando usa meios que opõem a si mesmo, fixa-se neles mais do que crê nas suas próprias necessidades pulsionais, se bem que os justifique frequentemente com racionalizações: é para o teu bem. Este laço educativo não estaria isento de projeções imaginárias, de ilusões e exageros; nele dominam, soberanos, as compulsões inconscientes e os desejos insatisfeitos, uma história maquiada que não para de se repetir, todas as falsas razões do jogo do amor e do ódio com essas violências que não dizem seu nome. Os sentimentos estão lá onipresentes, escapam a uma lógica racional. O outro-criança acorda não mais o espírito científico que nele se encontra, mas as suas forças inconscientes. Como no sonho, a relação com a criança convoca as forças do avesso. Assim, necessitar-se-ia contar com aquele que diz educar cujo ato depende dele, um ser humano, um comum dos mortais. Sua subjetividade seria desde um bastião de resistência a um conhecimento da realidade. Tomaria do mesmo modo mais compreensível o fato que um desejo de lógica e que um amor à verdade sejam então mal-estares a preservar.

(CIFALI, 1987, p.128-129)

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação insere-se no campo da subjetividade, conforme o aporte psicanalítico e sustenta-se na concepção analítica que institui a compreensão de sujeito do inconsciente e, por conseguinte, do desejo. A pesquisa foi realizada a partir das Memórias Educativas de professores que atuam no sexto ano do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal, de cunho qualitativo, trazendo como estratégias de investigação, o dispositivo da Memória Educativa e a entrevista semiestruturada. Esta obra procurou investigar as marcas de memória e as suas prováveis implicações no estilo de ensinar. Intencionalmente, pretende-se que o relato das experiências permita aos professores um clareamento de sua postura pessoal e profissional. As categorias de análise trabalhadas neste ensaio foram as Marcas Simbólicas no ato pedagógico, Identificação, do Estranho ao Familiar e Estilo Docente. Em conformidade com a abordagem teórica escolhida, na feitura desse trabalho não houve categorias pré-definidas, estas emergiram de acordo com os dados e através dos objetivos traçados na pesquisa. Foi observado que na maioria dos relatos houve referência a marcas ocorridas no sexto ano do ensino fundamental que repercutiram na postura do professor e no seu estilo de ensinar. Os dados nos conduziram a repensar acerca dos ajustes de nossas práticas pedagógicas enquanto educadores, refletindo no fazer pedagógico, uma vez que uma atitude impensada pode produzir marcas na constituição da subjetividade do aluno com possíveis efeitos no processo de sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise e Educação. Subjetividade. Memória Educativa. Marcas de Memória. Estilo de Ensinar

ABSTRACT

This Master degree dissertation studies the subjective field at Psychoanalysis and it supports the analytical conception that states the unconscious being and, as consequence, the desire being. This study searched educational memories of sixth year Elementary Public school teachers from Federal District and its nature is a qualitative research, and the search investigation devices: educative memory and semi-structure interview that sought the memory marks and how it probably affects their teaching style. Purposefully, the intention is that the narratives allows the teachers to clarify their personal and professional attitude. The analyses categories processed at this research study were the Symbolical Marks at the pedagogical act, Identification, from Strange to Familiar and Teaching Style. Moreover, in conformity with the theoretical approach of this research, there were not predefined categories and they emerged from data through the aims of this study. The research observed that at the majority of the narratives those marks occurred at the sixth year of Elementary School that affected the teachers' attitudes and their teaching styles. The data led us to rethink about the adjustments of our pedagogical practices as educators think over abuses in the pedagogical act since a thoughtless attitude may cause harmful marks on the education of the student.

KEYWORDS: Psychoanalysis and education. Subjectivity. Educational memory. Memory marks. Teaching style

LISTA DE ABREVIATURAS

DF - Distrito Federal

FE - Faculdade de Educação

FGV - Fundação Getúlio Vargas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

TPE - Todos Pela Educação

UNB - Universidade de Brasília

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MINHAS MEMÓRIAS	12
1. INTRODUÇÃO	18
1.1. JUSTIFICATIVA	20
1.2. OBJETIVO	22
1.2.1. OBJETIVO GERAL	22
1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1. Subjetividade	23
2.2. O Outro e a Metáfora do Espelho	27
2.3. Constituição da Subjetividade Docente	28
3. MEMÓRIA	32
3.1. Memória Educativa	36
4. ESTILO DE ENSINAR	40
4.1. A Fragilidade do Aluno	43
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
5.1. Contexto e Sujeitos de Pesquisa	47
5.2. Coleta de Dados	48
5.3. Procedimentos da Investigação	50
5.4. Análise e Interpretação de Dados	52
6. DISCUSSÃO DOS DADOS	55
6.1. Marcas Simbólicas no Ato Pedagógico	56
6.1.1. Do Aprisionamento à Libertação	59
6.2. Identificação	61
6.2.1. Escolha Profissional	64
6.2.2. Do Estranho ao Familiar: rito de iniciação e/ou passagem do processo escolar	66
6.2.3. O 6º ano e suas Implicações	67
6.2.4. Reprovação no 6º ano, e agora?	69
6.3. Estilo Docente	70
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
8. REFERÊNCIAS	78
9. APÊNDICE	84
9.1. Apêndice I: Elaboração da Memória Educativa	84
9.2. Apêndice II: Apresentação da Entrevista Semiestruturada	86
9.3. Apêndice III: Roteiro da Entrevista	87

9.4. Apêndice IV: Termo de Consentimento Livre e esclarecido	88
9.5. Apêndice V: Qualificação do Participante da pesquisa	89

MINHAS MEMÓRIAS

Não se quer através da memória recuperar a história do professor, mas intervir na sua prática atual, procurando torná-lo em algum sentido melhor, ou, pelo menos, mais consciente das influências que redundaram na sua conduta em sala de aula (KENSKI p.49. 1994).

É impossível separar a minha trajetória de vida do objeto de estudo, uma vez ser dela que emerge o desejo de pesquisar sobre o tema, em foco, como também, o objetivo de buscar a abordagem psicanalítica para compreensão dos teóricos deste estudo.

Regressar à infância, para reviver a nossa trajetória, faz aguçar muitos sentimentos que antes estavam adormecidos. Sabemos que a vida é feita de vicissitudes e que nós somos os protagonistas e podemos mudá-las de acordo com a postura adotada diante de cada realidade.

Imagino que compreender as marcas de memória do sujeito implica no reconhecimento de que não somos fragmentados e muito menos desconectados do social e do relacional, existe uma fusão entre subjetividade e corporeidade, ou seja, somos seres constituídos pela dimensão consciente e inconsciente, processos que regem a musicalidade presente em nossas vidas.

Ao falar das marcas de memória, destacamos o meu nascimento em setembro de 1984, não tão esperado, pois, como minha mãe relata, fui um acidente de percurso. Minha família já tinha um filho e durante essa gravidez, minha mãe sofreu muito, por serem gêmeos e ela obesa, apenas um conseguiu nascer, prometendo que não teriam mais filhos. Não foi o que aconteceu. Dois anos depois, estava grávida novamente. Sua gestação foi muito difícil, teve pré-eclâmpsia e não estava feliz em seu casamento, sofrendo inúmeras decepções com “aquela criança na barriga”, com todos os problemas, nasci um pouco antes do esperado. Ela apanhou muito da vida, porém sempre foi guerreira, enfatiza-se aí, o imensurável valor que ela atribuía aos estudos. Jornalista, filha de uma professora de história, queria que seus filhos tivessem o melhor percurso escolar possível.

Com dois anos, tive o primeiro contato com o ambiente escolar, porém antes disso, já brincava com os livrinhos do meu irmão. Posso dizer que na

escola aprendi a brincar, compartilhar e me socializar. Comecei a ser alfabetizada e recebia muito amor das minhas professoras.

Lembro-me de uma vez que meu pai foi me levar à escola, creio que esta lembrança ficou marcada, pois normalmente ia com transporte escolar, mas não sei o porquê, naquele dia, ele me levara. Eu estava bem feliz porque achei que iríamos a algum lugar diferente, só que ele realmente me levou para escola. Na porta da sala, senti a sensação de abandono, agarrei-me em suas pernas, consigo até sentir o tecido de sua calça. Apertei com muita força, ele me pegou no colo e disse que só ia conversar com a freira, mas logo estaria de volta. Isso não aconteceu, ele foi trabalhar e voltei com o transporte, neste dia, vi que nem tudo que ele falava, era verdade absoluta.

Participava de praticamente todos os projetos desenvolvidos pela escola, normalmente fazia o papel de anjo, devido aos meus cachinhos dourados, por incrível que pareça, não era exatamente o meu desejo, queria cantar e não me vestir com aquelas roupas incômodas. Até hoje, consigo sentir o cheiro, o som daquele lugar...

Quando fiz sete anos meus pais transferiram-me daquela instituição, tão amada por mim, e colocaram-me em uma escola pública perto da minha casa, pois passavam por uma crise financeira. Eles fizeram de tudo para que gostássemos, porém não tinham projetos como a outra escola, muito menos o espaço para as brincadeiras. Logo que iniciaram as aulas, me mudaram de série, alegando que eu já sabia os conteúdos da primeira série, o interessante é que fui reposicionada sem o conhecimento e a autorização de meus pais. Achei muito diferente, creio que foi um teste de adaptação; porém ao contar a eles, foram à escola e solicitaram que eu voltasse para a série em que deveria estar, alegando que a formação da criança não se compõe apenas de conteúdos, mas de socialização e outras coisas, e uma série acima de minha faixa etária poderia me frear em alguma determinada área. Essa situação fez com que ao final do ano, novamente me trocassem de escola.

Em 1993, fui estudar em uma instituição religiosa. Por mais que tivesse a doutrina distinta da minha primeira escola, seus projetos eram semelhantes e os professores muito amáveis e atenciosos. Nessa escola, tive uma professora muito especial, a “tia Eliana” da segunda série. Ela nos dava estrelinhas quando acertávamos a tabuada, sempre que ia tomar a lição, eu passava à

tarde anterior estudando bastante, pois amava receber aquelas estrelinhas. No ano seguinte, ao passar para terceira série, senti uma leve punição por ter que trocar de professora. Ela era mais rígida, tanto que nem me lembro de seu nome. Algumas vezes, chorava durante as tardes por ter passado de ano, contudo minha bisavó Guiomar que morava conosco, dizia que isso era uma coisa boa, pois as pessoas eram diferentes e que cada ano seria uma nova professora, talvez melhor ou pior que a da série anterior, mas que eu devia entender que aquela situação ia passar.

Em 1995, voltei para a escola pública, agora, por decisão de meu irmão que queria estudar com meu primo, eram muito amigos. Meu irmão era o meu pequeno herói. Sabia que se estivesse perto dele, nada me aconteceria, então não quis ficar “sozinha” na escola, por mais que gostasse muito dela. Fui transferida para a Escola Classe 114 Sul e, mesmo sendo pública (falo assim, pois como docente, vejo como os pais têm a visão de que a escola particular é sempre melhor que a pública e comigo foi bem diferente), lá foi o melhor lugar em que estudei, naquele lugar percebi que as pessoas são singulares e que há beleza em ser diferente. Naquele local, aprendi a Língua Brasileira de Sinais, devido ao projeto de inclusão dessa referida escola. Aprendi também a bordar e ensinei ponto cruz para minha mãe, este aprendizado permitiu que tivéssemos ótimos momentos juntas. Essa experiência trouxe-me outros conhecimentos, sobretudo, a possibilidade de me tornar mais sensível. No ano seguinte, fui para outro Centro Educacional, cursando todo o Ensino Fundamental II, sendo uma das melhores alunas, recebendo diversos certificados de honra ao mérito devido ao meu desenvolvimento escolar, tendo maior facilidade ao lidar com as disciplinas na área das exatas. Fiz amigas, que posso dizer, são para vida inteira, Débora, Andrea, Leila e Júlia, sempre estamos juntas, acredito que elas me conhecem mais do que meus próprios pais. E agradeço a escola por ter tido essa oportunidade.

No ano de 2000, passei para o tão esperado Ensino Médio, sentia-me adulta e mudei novamente de escola. Comecei muito bem, pois me esmerava em tudo que fazia, nunca tinha sentido dificuldade em nenhuma disciplina, gostava das exatas e das humanas; contudo, ao assistir uma aula de Matemática, não compreendi o conteúdo e pedi para que o professor explicasse novamente. Explicou da mesma forma que havia feito anteriormente

e, por outra vez, não entendi. Com isso, ele pegou uma folha em branco, diante de toda a classe e me fez assinar, após a assinatura alegou que não precisava mais explicar, pois eu já havia assinado o meu “atestado de burrice”. Reprovei em Matemática naquele ano e me fechei para esta disciplina. Acredito que naquela época, me rebelei para o mundo. Não digo que seja culpa de um professor, talvez fosse o que faltava para eu “chutar o balde” para a “adolescência”. Engravidei no final naquele ano e como foi difícil. Escondi de meus pais até o quinto mês de gestação. Sofria calada. Fui para o segundo ano e uma professora percebeu pelos meus enjoos que havia uma gravidez. Levou-me à orientadora que me mostrou que esconder a gestação era privar meu filho de uma vida melhor e contar aos meus pais era a minha primeira atitude como uma boa mãe. Assim fiz, assumi aquela criança que logo descobri ser um menino, meu Gabriel, anjo que Deus me deu de presente e que inclusive, nasceu no dia do meu aniversário. Quando contei aos meus pais, meu pai me pediu para que eu não parasse de estudar, acredito ser uma dívida simbólica, pois sempre que estudo ou faço algo acadêmico, penso nele.

Quando fui prestar vestibular tive o cuidado em escolher Letras, um curso que não teria Matemática, pois não queria rever aqueles conteúdos. Fui bem feliz em minha graduação, abriu-me um novo horizonte, o fantástico mundo dos livros, a catarse, as sensações hedônicas que podemos sentir ao folhear cada página de uma obra literária. Após terminar o curso, entrei em sala de aula, agora como professora regente. Estava bem satisfeita, todavia percebi que existiam tantas coisas que estavam fora do meu controle. Deparei-me com as impossibilidades e comecei a pesquisar acerca de algum curso que me pudesse “ajudar a ajudar” aquelas crianças. Fiz então uma pós-graduação em Psicopedagogia, UAU! achei que estava tudo resolvido, mas, novamente, as impossibilidades continuavam emergindo, nessa pós-graduação acabei tendo o primeiro contato com a Psicanálise, que me instigou a pesquisar sobre os processos inconscientes e compreender como estes perpassam o processo ensino-aprendizagem. Nesses estudos tive oportunidade de ler algumas obras freudianas e dos estudiosos de Freud, nas quais pude perceber as incompletudes e incertezas que atravessam a relação pedagógica, sobretudo, as nossas práticas docentes.

Dando continuidade a minha formação, em 2011, tive a oportunidade de participar, como aluna especial, da disciplina Abordagens Metodológicas Transdisciplinares, na pós-graduação – da FE/UnB, ofertada pelas professoras Dr^a. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida e Dr^a Teresa Cristina S. Cerqueira, onde tive o prazer de escrever a minha memória educativa e reconhecer a importância de voltar ao passado para tentarmos ressignificar o presente. Neste regresso, pude perceber que buscar fatos que por diversas vezes fingimos esquecer-los a fim de não nos frustrarmos, ao invés de enfrentá-los, são fugas ou atitudes inconscientes que praticamos no cotidiano e que talvez possam estar fazendo parte da nossa prática pedagógica.

Iria fazer a seleção de mestrado em 2012, estava com pré-projeto encaminhado e muito feliz com aquela perspectiva, pois conhecer a metapsicologia freudiana proporcionou-me uma maior sensibilidade, não só como docente, mas também como mulher, mãe, filha. Contudo, naquela época, passava mal com certa frequência, resolvi fazer exames a fim de elucidar acerca do que estava acontecendo, descobrimos que se tratava de um câncer renal, tive que parar tudo; sonhos tiveram uma breve interrupção, fiz algumas cirurgias, mas resolvi fazer a inscrição para seleção de 2014, não imaginava que teria que fazer uma grande cirurgia em outubro de 2013, véspera da prova escrita para a seleção de Mestrado da Universidade de Brasília, fui para aquela prova com uma dor física terrível, pois tinha acabado de tirar o rim. Aquela cadeira desconfortável e o mal-estar quase me fizeram desistir e, naquele momento, mais uma vez, lembrei-me de meu pai, que também fazia um tratamento de câncer desde 2009, já havia perdido uma perna e estava lá fora esperando-me. Nesse momento, fui transportada à infância, pois todas as vezes que tinha medo, meu pai falava, – respire fundo e vá!... Estava vivenciando aquela sensação como adulta. Passei na seleção e em 2014 comecei a cursar aquela pós-graduação, conheci pessoas maravilhosas, acredito que o conhecimento que me foi ensinado durante o curso, será levado comigo para sempre e tentarei transmiti-lo com o mesmo amor a que me foi transmitido. Devido aos meus problemas de saúde, tive uma perda visual, o olho direito perdeu sua função e o esquerdo está com um comprometimento. Mais uma vez, pensei em desistir, nessa hora vi que minha orientadora era uma bênção, ela não só transmitia a beleza que os textos freudianos diziam a

respeito do “ir além do ato educativo”, mas, através de suas ações, pude ver o conceito de “ser” humano. Para escrever minha dissertação de Mestrado, tive o auxílio de meu esposo que lia os textos, enquanto eu escrevia “a mão”, posteriormente ele digitava, enquanto eu auxiliava.

O encontro com os textos psicanalíticos trabalhados durante meu curso, bem como minha história de vida enfatizaram a materialização do meu objeto de estudo, no sentido de compreender como as marcas de memória podem estar presentes tanto na prática do professor, como no modo de aprendizagem do aluno. Como esclarece Almeida (2011, p.01), “a memória do professor é um enigma a ser decifrado [...]” [...] Assim podemos pensar “como o passado escolar se constitui também em matéria prima que nos permita em suas trilhas encontrar marcas que evidenciam suas relações com o saber e conhecimento”. Nesta etapa de formação tivemos oportunidade de refletir sobre o ato educativo e, sobretudo, perceber que as relações que se estabelecem, neste contexto, são muito mais significativas do que os “sofisticados” métodos e manuais de ensino.

A partir dessa nova perspectiva e de revisitar as minhas memórias, através da escrita da memória educativa, suscitou-me a necessidade de trabalhar com a dimensão da subjetividade/complexidade para além dos métodos, das técnicas de ensinar e, assim, compreender que a subjetividade, dos alunos e do professor, permeiam o processo de ensino-aprendizagem e dá sentido às produções do conhecimento, conforme observa Almeida (2011, p.01), pensamos que o ato da escrita da memória educativa possa “apontar para um possível posicionamento do sujeito não apenas diante das vicissitudes da profissão docente, mas também ao encontro das marcas sinalizadoras sob as quais está se constituindo.”

Hoje, terminando meu mestrado acadêmico, posso dizer que o olhar sensível está presente, porém as impossibilidades, incompletudes continuam em cada aula, em cada olhar, em cada pergunta, em cada resposta, em cada afago, em cada desejo.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no campo da subjetividade e sustenta-se na concepção analítica que institui a compreensão de sujeito do inconsciente e, por conseguinte, do desejo. O trabalho apresenta conteúdos sobre os aspectos inconscientes da formação da subjetividade do professor e seus reflexos no âmbito educacional.

O termo subjetividade atravessa séculos; pensada por diversos teóricos. Procurar-se-á neste trabalho fazer um breve apanhado da visão psicanalítica freudiana, pois como já se pode inferir, o tema é de imensa complexidade, sendo, portanto da ordem do impossível pretender esgotar tal assunto neste breve ensaio.

Antes de falar em subjetividade, procuro percorrer um pouco pelos caminhos que visam buscar a compreensão de como ocorre a constituição do sujeito para a Psicanálise, demonstrando a importância do Outro (este preconizado por Lacan em seu discurso acerca da metáfora do espelho). Garcia-Roza (1999) comenta que o estágio do espelho não se refere essencialmente à experiência concreta da criança diante do espelho. “O que a criança vê é um tipo de relação com seu semelhante. Essa experiência pode se dar tanto em face de um espelho, pela mãe ou pelo outro, mas no nível do Imaginário” (p.212), portanto, analisada por esse viés, a constituição do sujeito ocorre através da resposta dada a estrutura significante lançada através da visão do Outro.

Ainda percorrendo acerca do sujeito e sua constituição, procurar-se-á delinear sobre a constituição da subjetividade docente que se compõe de um complexo conjunto de definições acerca dos modos de ser e de agir dos professores que repercutem em sua *práxis*. Prazeres (2007) discute a respeito da importância de reconhecer as histórias de vida dos educadores dentro de sua formação docente, para que estes tenham a capacidade de refletir sobre as diferentes facetas que permeiam o ato educativo.

O professor ao entrar, através da linguagem, tanto na forma escrita, ou através da fala, no seu mundo particular começa a emergir algo que estava

latente, e que, como um dispositivo acionado, através da memória, submete à apreciação de fenômenos inconscientes.

Para Kupfer (2010), isto implica dizer que o sujeito não cria seu discurso, mas é causado por ele e existe apenas por causa do discurso e da linguagem. Só pode se manifestar porque encontra na linguagem um apoio, ou seja, o sujeito precisa da palavra para existir e para dizer-se.

Tanis (1995) ressalta que o próprio Freud sustentou que toda memória é impregnada pela subjetividade do sujeito, sendo da ordem do impossível desconsiderá-la, com intuito de ministrar uma aula de forma impessoal. Com isso, pode-se enfatizar que o campo educativo, muitas vezes, é o lugar onde ocorre o embate dos limites e das possibilidades que o docente tem durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, pode-se dizer que o professor não tem o total controle das “implicações” que suas ações provocam em seus alunos.

Nesse sentido, pensamos que o sujeito educador precisa compreender que da mesma forma como foi “marcado” durante o ato educacional também “marcará” os seus alunos.

A relação com o saber, para um sujeito, se refere à necessidade de analisar sua situação, sua posição, **sua prática e sua história** para lhe atribuir seu próprio sentido. A relação com o saber torna-se então um processo criador de saber, pelo qual um sujeito integra todos os saberes disponíveis e possíveis de seu tempo. Vê-se, nessa concepção, uma concordância com a ideia de que é necessário atribuir um sentido ao saber que está sendo aprendido, e se pode acrescentar que esse sentido é, freudianamente falando, aquele que articula o sujeito com suas próprias origens. Além disso, refere-se a um saber que se define como um processo criador. Assim, a transmissão de conhecimento, vista dessa perspectiva, implica uma construção da qual o sujeito é necessariamente parte integrante. A relação com o saber não nomeia o saber, mas a ligação de um sujeito com um objeto” (BEILLEROT, 1989:151). (grifo nosso)

Sabe-se que a identidade de cada pessoa não é formada apenas por um corpo físico, mas também por fatores emocionais e sociais que se modificam no decorrer de sua vida. Falar sobre as histórias de vidas é percorrer caminhos que, por inúmeras vezes, entraram num lugar obscuro, que, ao emergirem, podem não causar prazer.

Bosi (1987, p.47) afirma que “A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”. Ao

penetrar neste campo sombrio representado pela memória, depara-se inevitavelmente com registros, muitas vezes indesejáveis, provenientes de experiências desprazerosas.

Nessa perspectiva, Kenski (1994, p.46) comenta que “os professores criam formas personalizadas de atuar em sala de aula, baseadas também em conformidade com as vivências que tiveram e que a situação de ensino em que se encontram ajuda a recuperar”. Todavia, esse resgate, às vezes, ocorre de forma inconsciente, trazendo à tona imagens de docentes que marcaram a vida do sujeito, tanto positiva, quanto negativamente. Esse levantamento de experiências permite ao professor um clareamento de sua postura pessoal e profissional.

O interesse em estudar este tema dá-se, também, no sentido em que esta pesquisa possa oferecer uma participação contributiva aos colegas professores no campo pedagógico, uma possível resignificação na relação professor-aluno de forma que o profissional possa perceber a importância dessa relação, para além dos conteúdos concretos. Compreendemos que a subjetividade docente vai se constituindo dentro do seu contexto histórico pessoal e nesta trajetória não podemos negar as marcas nelas inscritas, que suscitam o seu desejo e o modo de ser profissional. Como lembra Násio (1999, p.70), “o desejo ativo do passado, mesmo que o passado tenha sido ruim para o eu, explica-se por essa compulsão a retornar o que não foi concluído, com vontade de completá-lo”.

1.1. JUSTIFICATIVA

Como professora do segundo ciclo do Ensino Fundamental, nos últimos quatro anos ministrava aulas para alunos do sexto ano e do sétimo ano, antiga quinta série e sexta série. Percebia a diferença entre essas duas séries e principalmente a fragilidade demonstrada pelos alunos do sexto ano. Via que existia um “medo” presente na criança ao se deparar com a figura do professor e ao mesmo tempo, um “medo” do novo. Com isso pesquisei acerca daquela etapa do segundo ciclo do Ensino Fundamental e de acordo com as taxas de rendimento escolar, divulgadas em maio de 2012 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstravam que

nos primeiros anos o ensino fundamental (1º ao 5º ano), apenas 1,5% das crianças abandonam a escola ao longo do ano letivo. Mas o cenário começa a se transformar a partir do 6º ano, quando a taxa de evasão alcança 4,6% dos alunos, ou seja, três vezes mais do que a verificada nos anos iniciais da etapa.

Conforme a pesquisa deste Instituto, os dados assinalam que o abandono é um problema quase residual quando a criança está iniciando sua trajetória escolar, com uma taxa que varia entre 1,4% e 1,7% entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental. É no Ensino Fundamental II (conhecido também como segundo ciclo do Ensino Fundamental) que começa a crescer. O índice mais alto foi registrado no 6º ano (4,6%), caindo para 4,3% no 9º ano, último ano da etapa.

Priscila Cruz (2012) Diretora executiva do Movimento Todos Pela Educação, pondera que o aluno passa por uma grande modificação quando ele entra no 6º ano, uma maior quantidade de disciplinas compõe o currículo e a complexidade dos conteúdos aumenta significativamente. Por volta dos 12 anos, o aluno passa a conviver com mais professores de diferentes disciplinas, em oposição ao modelo anterior em que apenas um ou dois profissionais cuidavam de todos os conteúdos. Esses fatores podem explicar o aumento da taxa de abandono.

O segundo ciclo do ensino fundamental é o mais esquecido de toda a política educacional, raramente há programas para essa etapa. O foco, em geral, está nos primeiros anos do ensino fundamental que tem uma missão muito clara que é a da alfabetização. No segundo ciclo, o aluno começa a ter aulas¹ com vários professores e o conteúdo fica mais complexo. Se ele não tiver uma base muito boa se perde nessa nova etapa. (CRUZ, 2012 s/p).

A Diretora Priscila Cruz aponta que não só as taxas de reprovação e abandono são maiores no Ensino Fundamental II, mas também os indicadores de qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), registram os piores resultados nessa etapa. Ela menciona que isso é sinal de que as políticas educacionais deveriam estar mais atentas às etapas do 6º ano

¹ Priscila Cruz (2012) é fundadora e presidente-executiva do movimento Todos Pela Educação (TPE). Graduada em Administração (FGV) e Direito (USP), mestre em Administração Pública (Harvard Kennedy School), criou em 2006 esse Movimento, que consiste em uma organização sem fins lucrativos, composta por diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da independência do Brasil, alega que o segundo ciclo do ensino fundamental não é foco nem das políticas nem dos pesquisadores que estudam os problemas do sistema escolar brasileiro

ao 9º ano, que coincidem com um período de grande transição na vida criança/adolescente.

Assim, o foco da pesquisa se estabelece através da constituição subjetiva do professor, bem como as marcas de memória que ocorrem em sua *práxis* e que através de situações impensadas de seus mestres repercutem em suas ações atualmente, ou seja, a pesquisa surge no desejo em identificar, através da memória do professor, elementos que vinculam sua trajetória discente como alicerce de sua formação docente e possível consciência de sua inscrição na formação da subjetividade de seu aluno.

Portanto, a prática docente enfrenta diversos questionamentos, dentre os quais, emerge nesta pesquisa a questão norteadora:

Os professores que atuam nos sextos anos do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal compreendem as possíveis implicações entre as marcas de memória e seu estilo de ensinar?

1.2.Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

- Investigar “marcas” de memória e as suas possíveis implicações no estilo de ensinar de professores que atuam no sexto ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Compreender a constituição do sujeito e as implicações no “fazer” docente;
- Identificar as marcas de memória do sujeito-professor a partir da visão psicanalítica;
- Reconhecer se as marcas de memória implicam no seu estilo de ensinar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Subjetividade

A atividade psicanalítica é árdua e exigente; não pode ser manejada como um par de óculos que se põe para ler e se tira para sair a caminhar (FREUD,[1933], 1995, p.237).

A compreensão acerca do termo subjetividade exige cada vez mais a capacidade de entender a complexidade e amplitude que emergem desse conceito. Esta pesquisa insere-se no campo da subjetividade, sustentada através da concepção analítica que institui a compreensão de sujeito do inconsciente e, por conseguinte, do desejo, tendo como argamassa o aporte psicanalítico freudiano. Contudo, trilhar-se-á um pouco por algumas distintas perspectivas quanto à subjetividade.

O debate sobre este tema vem perpassando séculos. Citada no século XIX por Hegel, como aquele que promove em sua abordagem o descentramento da subjetividade. Em suas obras, salienta que as relações morais explicam o papel que o outro exerce na formação da consciência de uma pessoa, ou seja, para ele, o homem só se reconhece, quando o outro o reconhece. Hegel escreveu na metáfora “A dialética do Senhor e do Escravo” sobre a consciência do Senhor que se esforça para submeter à consciência do Escravo, tendo por objetivo a dominação de uma consciência pela outra. o Senhor submete o escravo, porém precisa que este o reconheça como tal, e, só através dos reconhecimentos, tornam as suas existências reais.

Ainda, pensando em subjetividade, Merleau Ponty (1964), um dos principais nomes da filosofia francesa do século XX, segue, a seu modo, o pensamento de Husserl expresso em sua obra “Krisis”, a qual não foi acabada. Ponty acredita que a ênfase da teoria de Husserl deva ser atada à filosofia da existência e da subjetividade, conforme sua condição de ser situado no mundo da vida. Usa a expressão subjetividade como oposição à objetividade. Para ele, só se pode conhecer o aparelho psíquico através de um todo, pois não se pode conhecer o todo através das partes e sim as partes por meio do conjunto.

Pode-se dizer que, para Merleau-Ponty, a presença do outro não se dá sob a forma de presença de uma consciência à outra consciência. Ela se mostra a nós como corpo animado de um comportamento visível, pela sua fala, pela sua ação, pela sua emoção, pelos seus sentimentos, pela sua intenção que se mostra em seus atos. Nós podemos compreendê-lo. Isto implica em mútua presença, mútua comunicação, em coexistência, em intersubjetividade ou, como se expressa Husserl, em “experiência da compreensão da vida do mundo espiritual”. Por isto as pessoas valem mais do que as coisas, valem por si mesmas e não pela posição social que ocupam. Essa dimensão valorativa da relação interpessoal nos coloca na dimensão ética onde valor, liberdade, respeito e dignidade são essenciais. Viver é conviver. Não é possuir tão-somente células vivas, ter um organismo biológico, estruturas neuro-fisiológicas e químicas em funcionamento. Na vivência humana há outros elementos, tais como o relacionamento interpessoal, o compartilhamento de ideias, de emoções e sentimentos (CAPALBO, 2007 p. 50).

Já na metapsicologia freudiana, que fundamenta e representa esta pesquisa, o termo subjetividade, de acordo com Curley (1990), só é compreendido a partir da realidade simbólica, estabelecida através da linguagem.

O advento da psicanálise desestrutura o fundamento e a certeza da subjetividade “fundada” na consciência, a qual definia a categoria da existência como estando essencialmente ligada ao pensamento: O *Cogito cartesiano* e nele se inscreveria o *eu*. A consciência passa a ter um estatuto de ilusão. Assim, reconhecer a presença de processos inconscientes em um lugar de centralidade, a psicanálise além de transcender as questões científicas postuladas até então, questiona, radicalmente a concepção de sujeito (PRAZERES, 2007 p. 43).

Os limites da racionalidade foram apontados por Freud que fez da consciência uma pequena parte do inconsciente, este imerso, porém manifesto. A produção do conceito de inconsciente resultou numa clivagem da subjetividade, deixando de ser compreendida como algo único, dominada pela razão e passa a ser fragmentada em Consciente e Inconsciente.

Paralelamente à clivagem da subjetividade em Consciente e Inconsciente, dá-se uma ruptura entre o enunciado e a enunciação, o que implica admitir-se uma duplicidade de sujeito na mesma pessoa. Essa divisão não se faz em nome de uma unidade, uma espécie de Gestalt harmoniosa do indivíduo, mas produz uma fenda entre o dizer

e o ser, entre o “eu falo” e o “eu sou”. Daí a conhecida inversão lacaniana da máxima de Descartes: “Penso onde não sou, portanto sou onde não me penso”. O que essa fórmula denuncia é a pretensa transparência do discurso perseguida pelo cartesianismo e a suposta unidade do sujeito sobre a qual ela se apoia (GARCIA-ROZA 2008, p.23).

Nesse contexto, para que o sujeito possa ser configurado, através da psicanálise, como um ser composto de consciente e inconsciente, precisou ser preconizado pelo racionalismo cartesiano da Ciência Moderna, através do pensamento “Penso, logo existo!,” visto que o sujeito inconsciente só foi reconhecido porque existia a concepção de “outro” sujeito, supostamente o da razão.

Freud enuncia que, paralelamente ao discurso do eu, num outro discurso, um sujeito (que já gritava tanto nas fogueiras da inquisição quanto em Salpêtrière) “pede” vez e voz. Isso o fez perceber que há um discurso além do discurso, na medida em que os tropeços da fala enunciada deflagram intenções inconscientes que descentram o eu. Disso, aliás, decorre o princípio psicanalítico fundamental: o analisando diz sempre mais do que pensa saber. O saber inconsciente, estruturado como uma linguagem, possui gramática própria, diferente da consciente, à mercê do processo de funcionamento primário caracterizado pelos mecanismos de condensação (metáfora) e deslocamento (metonímia). Desses mecanismos derivam as formações de compromisso, entre o desejo e a censura, para enganar o eu consciente e realizar satisfações substitutivas (PERICO e COSTA-ROSA, 2014 p. 418).

Para Kupfer (2000), Freud virá promover essa nova subjetividade, sendo esta, comparecida amplamente como sinônimo de Eu.

Mas o Eu em Freud não se confunde com aquele Eu moderno, que havia sido instalado como mestre em sua própria casa. O Eu de Freud é descentrado, do mesmo modo como a Terra de Galileu e o Homem de Darwin (p.268).

Esse Eu por ser dividido pelo “aparelho psíquico” não pode mais saber inteiramente de si, como haviam sonhado os modernos.

Pode-se se pensar em sujeito inconsciente, como aquele que é dotado de desejo, ou seja, psicanaliticamente falando, aquele que possui um vazio, alguém que necessita arduamente ser suprido dessa suposta falta, nomeada por Freud como pulsão. De acordo com Garcia-Rosa (1991) *apud* Prazeres (2007, p.42)

A pulsão é o conceito limite entre o psíquico e o somático, como representante dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a psique, como uma medida de exigência de trabalho imposta ao psíquico em consequência de sua relação com o corpo” (GARCIA-ROSA *apud* PRAZERES (2007, p.42).

Portanto, a constituição do *eu*, sujeito, que do latim corresponde a “*subjectum*, cujo radical, morfológicamente é o mesmo de subjetivo, ou seja, aquele que não se manifesta claramente, ficando encoberto ou implícito, é concebido a partir do campo da linguagem, compreendida como um sistema de articulação de elementos simbólicos. Para Kupfer (2000), o *subjectum* na tradução latina – é um campo em repouso, mas não muito em repouso, um campo que está furtivamente embaixo, que exige a provocação da palavra para se manifestar. Mais que isso, exige a provocação da palavra na reciprocidade, no entre dois, no intervalo, que não está nem em uma pessoa nem em outra e define a interface na qual nos movemos para falar. Nesse aspecto, consideramos a relevância da palavra para a constituição do sujeito.

O sujeito pode apresentar-se nos processos de subjetivação de duas formas: como sujeito fixado (alienação imaginária), refém do poder repetitivo dos significantes da demanda do Outro; ou como sujeito singularizado (separação simbólica), que assume o próprio desejo singular para além dessas fixações. Na primeira forma, “o desejo é o desejo do Outro”, na segunda o desejo é desejo de Outra coisa, desejo como diferir constante, já que em tal perspectiva os significantes capazes de representar os objetos do desejo estão, metonimicamente, sempre se deslocando. Linguagem pressupõe desejo e vice-versa (FINK, 1998, p. 73).

Nesse viés, a constituição do sujeito ocorre através da resposta dada a estrutura significativa lançada através da visão do Outro. Para Kupfer (2000), o conjunto de discursos sociais e históricos tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro.

2.2.O Outro e a Metáfora do Espelho

Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, é a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (LACAN, 1998).

A única forma de construirmos uma imagem própria acerca de nós mesmos é através da metáfora do espelho proposta por Lacan durante o congresso em 1936, na Associação Internacional de Psicanálise em Marienbad – República Tcheca. Lacan propõe que pensemos no espelho de forma denotativa, ou seja, no sentido literal e mostra-nos a complexidade que consiste no reconhecimento que o bebê terá de fazer para se reconhecer através do reflexo de sua imagem. Essa etapa ocorre quando o bebê tem entre seis a dezoito meses. Será necessário que ele perceba que aquela imagem é dele mesmo, mas que não é ele quem está ali e sim seu reflexo. Desta mesma forma, segundo Lacan, acontece o processo de formação do *eu* da psicanálise.

Para Lacan (1949), o bebê tem uma experiência do próprio corpo como algo despedaçado. A partir da relação de identificação com o outro, estabelece uma imagem singular do próprio corpo. Esse processo culminará para a estruturação do “eu” na criança. Esse período se organiza em três momentos. No primeiro, a criança não consegue distinguir o outro de si. No momento em que ela se depara com o seu reflexo diante do espelho, tenta se apropriar da imagem como se fosse outra criança. Posteriormente, no segundo momento, ela percebe que aquela imagem não é real, ou seja, é apenas uma imagem. Por fim, num terceiro momento, a criança compreende que a imagem no espelho é o reflexo da sua própria imagem. É através dessa dimensão imaginária, pelo olhar de outros, principalmente de sua mãe, pelo desejo materno, que a identidade do sujeito irá se constituindo. É nesse momento que delibera a organização estrutural da subjetividade.

Lacan traz para a psicanálise a ideia de “pequeno outro”, aquele semelhante, ao qual a criança teve como identificação, e o “grande Outro” representado pela linguagem.

O “pequeno outro”, com letra minúscula, refere-se ao outro semelhante, ao próximo que, no início do desenvolvimento da criança, serviria como identificação. Assim, é possível pensar que

Lacan explora a metáfora do espelho, alegando que a imagem refletida corresponderia àquela do outro semelhante e que, no caso do *eu* da psicanálise, é através do outro que a criança toma sua imagem corporal numa *Gestalt*. O grande Outro, em alguns textos lacanianos, é entendido como a linguagem (IMANISHI 2008. p. 133).

A identificação proporcionada pelo estágio do espelho promove a transformação do sujeito, causando sua desalienação essencial para a constituição do eu, que através desta ação percebe o início de tudo, o homem em sua essência.

Por conseguinte, através do olhar do Outro é que somos reconhecidos como sujeitos e através deste olhar, construímos a imagem que temos de nós mesmos. Logo, para que “nasça” o sujeito, sua constituição precisa estar articulada ao plano social, se compondo a partir do seu encontro com o Outro. Podemos entender que esse Outro, segundo Kupfer (2010), seria a argamassa e os tijolos que a criança une para a construção de sua subjetividade. De acordo com Prazeres (2007), a criança precisa do Outro para garantir que ela é ela, para lhe dar certa identidade.

2.3. Constituição da Subjetividade Docente

A formação de professores deve começar pelo reconhecimento da ligação entre o pessoal e o profissional e aceitar acolher em si os próprios movimentos psíquicos que se pode instalar em um trabalho que tenha como objeto a infiltração do pessoal no profissional, a fim de se caminhar para um maior profissionalismo (PAULO e ALMEIDA 2008, p.8 *apud* BLANCHARD-LAVILLE, 2005).

A constituição da subjetividade docente é um assunto que se discute com mais frequência, tanto em ambientes de formação de professores, quanto em congressos, conferências, colóquios etc. Pode-se evidenciar que essa temática começou a ser pensada pelas representações acerca do modo de ser e agir do docente em sua *práxis*. Tem-se que a identidade do “ser” professor não está acabada, até mesmo porque não existe sujeito completo, estamos sempre em busca de continuar, buscam-se os possíveis (educação possível, trabalho concluso e tudo que uma sociedade perfeccionista anseia), contudo nesse percurso de possibilidades, estamos repletos de impossibilidades e inconclusões, cada dia construímos e desconstruímos e, assim, ai se formando a identidade docente. “A identidade é o resultado dos processos inconscientes

de identificação e se traduz pelo fantasma de uma síntese pontual que o sujeito é obrigado fazer quando ele diz ‘eu’” (CECARELLI 1999 p. 37).

Prazeres (2007) esclarece que na formação da identidade docente devemos considerar a subjetividade do educador, pois a singularidade é a marca dessa constituição. Em outras palavras, a modalidade subjetiva do professor está na base da formação da sua identidade docente. Nóvoa (2007) enfatiza que é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. Ao considerarmos isso, a constituição do “ser” professor não pode estar centrada somente, em conhecimentos técnicos, didáticos e científicos que compõem o saber-fazer docente. O sujeito compõe-se de um todo, ao mesmo tempo pessoal e profissional, partes que se entrelaçam mutuamente.

De acordo com algumas teorias tradicionais, que partem do pressuposto que o conhecimento dos professores se resume somente àqueles aprendidos através da Ciência e de suas pesquisas, restringindo a função do professor, vendo-o como um mero reproduzidor de conhecimento científico. Reconhecer que o papel docente não é apenas a aplicabilidade de conhecimentos que outras pessoas produziram, provoca aceitar que o sujeito precisa assumir em sua *práxis* uma nova postura, tendo como ponto de partida significados que fazem parte da sua própria essência. Por esse ângulo, discorreremos neste capítulo que a prática docente não é exclusivamente como um espaço de aplicação de saberes originários de uma teoria científica, no entanto, corresponde a um lugar onde sujeitos se encontram com singularidades, estas complexas, em que há a necessidade de se “fazer professor” e ter a percepção do processo de construção da subjetividade que permeia o ato educativo.

Para percorrer o caminho da constituição de uma subjetividade docente, partiremos da linguagem, conduzida dentre outras formas, através da fala. Almeida (2012) pondera que “a linguagem pode ser compreendida como um fio que, mesmo tênue, tem condições de expressar significados para além das palavras” (p.12), contudo falar da palavra consiste em demonstrar a importância que ela tem, pois não ocorre educação sem a palavra, esta é um instrumento capaz de criar laços, ela tem o poder de construir e modificar sujeitos e através desse processo tem a possibilidade de fazer o inconsciente vir à tona.

É essa condição de ser submetido à linguagem que diferencia o homem dos outros animais, caracterizando-o em sua especificidade ao mesmo tempo em que permite a constituição de sua subjetividade. A psicanálise, ao colocar a linguagem como marca do humano, possibilita uma aproximação com as questões da educação, principalmente no que diz respeito à importância que o professor deve atribuir àquilo que a criança diz, bem como ao que é dito a ela (PEDROZA, 2010 p.81).

Um grande empenho atribuído à Psicanálise incide em devolver às palavras o poder que existe em sua essência. E esse poder, freudianamente falando, tem a origem na psique, ou seja, na alma. Enfatiza-se então que as palavras são atribuídas, psicanaliticamente, de poderes encantadores. Falar, escrever, escutar têm como atributos dar um livre trajeto ao poder mágico que acontece quando as palavras, através do auxílio do outro, marcam e delineiam a vida do sujeito.

As primeiras inscrições são marcas informes, e precisam da palavra, do sonho, do desenho, do rébus, da letra alfabética, de qualquer veículo no qual “pegar carona” para se fazer dizer, não somente no sentido de encontrar uma palavra, mas no sentido de encontrar uma forma para poder existir (KUPFER, 2010 p. 270).

Nesse sentido, existe a possibilidade, de acordo com a visão psicanalítica, de que o professor venha a ter, através da palavra (do dito e do não dito) uma maior compreensão da importância da subjetividade que sua atuação tem no relacionamento com seus alunos e com a transmissão do conhecimento, pois ao ensinar, o docente não pode ser somente aquele que supre necessidades intelectuais. As pessoas precisam ir além daquilo que buscam, até mesmo porque, no momento da satisfação dos desejos, há sempre uma incompletude. Durante todo esse processo são deixadas marcas que os sujeitos irão carregar por toda a vida, por isso há uma grande relevância de se compreender as implicações das relações entre os sujeitos no processo educativo.

A criança precisa ter referências mais ou menos constantes, precisa de uma pessoa capaz de dar sentido nas emoções primitivas, na apreensão sensorial. O perfume, o timbre da voz e o ritmo do acalento são identificados e reconhecidos precocemente. Ela precisa se encontrar refletida num espelho vivo que possa dar ritmo de segurança, precisa ter a experiência da continuidade, da existência para poder dar significado às experiências e chegar a configurar o sentido de si mesma (LISONDO 2003, p.25).

Segundo Mauco (1979), o educador atua mais no nível do inconsciente que do consciente. Este não age somente em conformidade no que diz ou por suas ações e sim pelo que ele é, ou seja, pelo que ele se constituiu até aquele respectivo momento, por isso os relacionamentos ocorrem de formas variadas. Cada sujeito busca a satisfação dos seus desejos inconscientes. Todavia, vê-se que pela fragilidade psíquica da criança, ela tem sua construção a partir da imagem dos adultos que se encontram ao seu redor, sendo com isso, atingida de forma mais tangível pelos desejos inconscientes de seus mestres.

O que falamos não chega ao outro com garantia e a fidelidade do que queremos dizer. Quando dizemos algo, não temos mais o controle, uma vez que a fala vai ser interpretada das mais diferentes formas, estando, pois, no registro do simbólico, do duplo sentido, daí o exercício do impossível da transmissão. A linguagem é verdadeiramente associativa, pois o mundo da linguagem é o que cria o mundo das coisas (PRAZERES, 2012 p. 23).

Portanto, percebe-se que ser um sujeito inteligente, não é garantia que determine um desenvolvimento escolar satisfatório. É importante que no ato educativo tenha uma relação afetiva. Para Pedroza (2010), a escola é um meio de grande importância para o desenvolvimento das relações afetivas da criança com os adultos, assim como também com as outras crianças da mesma idade. É também na escola que a criança deve aprender a se relacionar com o outro em diálogo permanente, se constituindo em trocas com todos aqueles a sua volta.

O modo como a criança foi olhada pelos adultos, percebida por eles, e a maneira como ela reage a isso e vai se construindo seu olhar sobre si, marcam a sua história, as suas buscas e as suas simbolizações. A complexidade desse jogo, dessa troca de expectativas, de olhares e de desejos são fundamentais no processo de constituição do sujeito, pois como uma rede enlaçam, emaranham, capturam o sujeito para, depois, movimentá-lo no sentido de suas tentativas de soltura ou desenlace (BASTOS 2003, p.41).

Nóvoa (1995) afirma que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16). Portanto, o sujeito professor é constituído pelas suas marcas de memória que acontecem em grande parte na infância e na adolescência e que, assim como uma escultura, são moldados de forma singular, sendo essencial para a formação de sua identidade docente.

3. MEMÓRIA

A memória é, a um só tempo, a lembrança e seu relato. Assim, pensamos ser a memória dinâmica porque se inscreve em cada um de nós. É, esta, portanto, anacrônica; é evocação. A memória é um exercício de subjetivação, ao passo que alguma coisa na escrita é reveladora do sujeito. Memória: é pura reativação, o sentido do investimento, ou ainda da rememoração. Ela põe em evidência as inscrições, o que insiste, pois que se repete; aquilo que já foi inscrito e como está sendo lido (PRAZERES, 2007, p.132).

Ao abordar o tema sobre “as marcas de memória”, faz-se necessário recorrer à obra freudiana, no sentido de demarcar a concepção de memória utilizada por Freud em seu arcabouço teórico. A partir de 1891, Freud Destaca como a memória age na base da causalidade psíquica, ou seja, como esse processo inconsciente produz e organiza o presente. Nesse sentido, pensamos que estas marcas vivas, dinâmicas vão sustentar o desejo do sujeito, uma vez que a memória não é estática. A saber, tem-se a memória entendida como resíduos vivos que estão presentes no inconsciente e, uma vez decifrados, podem dar sentido aos eventos passados ou presentes na vida do sujeito. O autor fala da memória como uma causalidade psíquica que organiza o presente e retroage o nosso passado.

Freud (1900) relata a memória como significante do nosso aparelho psíquico, apontando traços das percepções compondo este aparelho, sublinhando como o registro das experiências vividas pelo sujeito depende do aspecto pulsional envolvido nesse processo.

Portanto, a memória não nasce com o sujeito, porém vai se formando, constituindo o aparelho psíquico a partir de situações distintas vivenciadas no decorrer da vida, sendo componente da singularidade e da subjetividade de cada pessoa. Por isso, cada experiência vivida fica registrada na memória do inconsciente que é responsável pela constituição da subjetividade de cada sujeito.

Quando Freud escreve “Uma Nota Sobre o Bloco Mágico” (1925) acerca dos aparelhos mnemônico e perceptivo, utiliza a imagem de uma prancha de

escrever feita de cera e uma folha de dupla cobertura transparente interligadas pelas bordas. A primeira folha de seu aparato consistiria em uma camada protetora em contato com um estilete, já a segunda receberia as impressões dos sulcos que se formariam na prancha à proporção que se escreveria. Ao separá-las, a escrita não existiria, devido aos sulcos não serem mais visíveis. Com isso, o bloco passaria a ficar livre para outras anotações, demonstrando sua capacidade ilimitada de receber novas inscrições. De acordo com a ilustração de Freud, a prancha representaria o inconsciente, enquanto o papel serviria de escudo, denominado por ele de sistema percepção-consciência. Esse Bloco Mágico seria a representação da separação estrutural do que é da memória entre o que é da parte do sistema percepção-consciência, demonstrando a complexidade que existe quando se tenta entender os processos mnemônicos

Estando algo escrito sobre o bloco mágico, se levantarmos o celulóide do papel encerado podemos ver a escrita de modo também claro sobre a superfície do último, e a questão de saber porque haveria necessidade da parte de celulóide da cobertura poderá surgir. O experimento mostrará então que o fino papel se amassaria ou rasgaria com muita facilidade se se escrevesse diretamente sobre ele com o estilete. A camada de celulóide atua como um escudo protetor para o papel encerado, a fim de manter afastados efeitos prejudiciais oriundos de fora (FREUD, 1925/1996, p. 257).

Lacerda Segunda (2011) comenta que nesta metáfora da escrita, feita para explicar o funcionamento do aparelho psíquico, Freud fala da função do escrito enquanto “suplemento” para a memória. De acordo com a interpretação da autora, é no ato da escrita, que o sujeito deixa grifado no papel marcas que futuramente podem ser acessadas. “No entanto, os dispositivos inventados para auxiliar a preservação da memória utilizando a escrita, são parciais: a capacidade receptiva do papel se exaure rapidamente, tornando necessária a constante reposição de novas folhas” (p.58).

Tanis (1995) afirma que o campo da memória é considerado traiçoeiro, pois retrata desejos inconcebíveis e inaceitáveis pelo sujeito, mas que estão de forma “maquiada” se fazendo presentes na vida das pessoas. Esse autor admite, ainda, que existe uma temporalidade e particularidade desta memória em relação a cada um, no seu processo de constituição. Então, falar da

memória é evidenciar as particularidades do processo de constituição do sujeito. Nesse percurso, podemos destacar as lembranças e esquecimentos como processos que estão interligados com o desejo do sujeito, numa perspectiva de prazer-desprazer.

A memória na história singular do indivíduo também será profundamente abalada. O dismantelamento da consciência coloca em xeque visões mais tradicionais de memória. É com isto que Freud se defronta e assume o desafio, não de desconsiderar a memória, mas de encontrar os modos pelos quais a mesma se articula no psiquismo (TANIS, 1995. p. 43).

De acordo com a psicanálise, o psiquismo não pode ser determinado pelo tempo, no sentido de sucessão de fatos, pois os processos inconscientes são atemporais e não seguem um princípio cronológico do antes e do depois. Portanto, as marcas inscritas na constituição do sujeito, possivelmente comparecem no seu cotidiano.

Apesar de Freud não dedicar um trabalho específico sobre a temporalidade, essa ideia se faz presente em toda sua obra. Dentro da perspectiva psicanalítica, o tempo não é remetido através do passado, presente ou futuro, de forma cronológica ou linear. Vai muito além disso, a limitação do tempo é inflexível, devido à complexidade do entrelaçamento mnemônico irreduzível, historicidade de vida, que interpelam a ideia de tempo vivido como algo contínuo e subjetivo. A realidade psíquica não age pela linearidade temporal. Tanis (2011) em seu artigo “Apontamentos em torno das temporalidades na clínica psicanalítica” aponta ideias do filósofo Henri Bergson:

Gondar (2006) cita três ideias do filósofo Henri Bergson a respeito do tempo, que resumo a seguir (...)

1. Tempo é criação. A duração não é pensada como permanência do mesmo, mas como continuidade indivisível e criação permanente do novo. O que há de mais vital no desenvolvimento é a continuação imperceptível da mudança de forma.
2. A duração, como processo de diferenciação, não envolve um encadeamento sucessivo entre passado, presente e futuro, mas um processo no qual algo que se encontrava numa dimensão potencial, virtual, vem a se realizar no presente, a se atualizar. A isso ele chama de 'processo de diferenciação' ou de atualização, isto é, de passagem do virtual para o atual.
3. Para Bergson, a duração é aquilo que nos permite escapar da determinação pura e simples entre estímulo sensorio e resposta motora, para a determinação pura e simples de um arco reflexo. Há o estímulo, mas no lugar de sua resposta imediata abre-se um *entre*,

um intervalo de indeterminação, uma experimentação de possibilidades: esse tempo permite que o ser vivo *escolha criativamente* uma resposta entre as possíveis” (TANIS, 2011 p. 116).

Para Tanis (2011), o enredamento da psique considera uma infinidade de registros temporais, consequência necessária de uma história passível de simbolização há tempo marcada. Os traços mnemônicos, a trilha obedecem a um regime social indivisível, o que torna a temporalidade um componente nascido não transcendente de nossa condição subjetiva. Para Freud, há o tempo do apoio – é o tempo da emergência do desejo, do originário da experiência da satisfação; e há o tempo posterior, da apropriação e da ressignificação, um redimensionamento, da fantasia, do vivido gravado.

Na esteira desse raciocínio, *tempo* e *memória* constituem a bagagem subjetiva com a qual nos deparamos em nossa vida e, de uma maneira singular, na experiência analítica. *Tempo* e *memória* nos movimentam a uma visão histórica na apreensão do sujeito e da própria Psicanálise.

Retomando Tanis (1995), o autor considera que a memória em toda a sua complexidade, “guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo da história. Não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual” (p.63).

Desse modo talvez, compreender as marcas da memória e salientando, nesta dissertação, a emergência dessas marcas na ação educativa dos professores significa reconhecer o que ficou grafado no seu processo de constituição, em algum tempo, não de forma linear ou com início, meio e fim, mas que, atualmente, está presente nas atitudes dos docentes, no seu modo de comunicar, de expressar e, sobretudo, no seu estilo de ensinar.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kenski (1994, p.47) diz que “A análise e a discussão das marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional de diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos.” Do ponto de vista da autora, conhecer as histórias de vida e experiências passadas dos seus pares instiga o próprio docente a refletir sobre sua prática, reconhecer e admitir os problemas que a estão compondo.

Assim, Kupfer (2001) diz que é pela educação que o adulto marca a criança com inscrições do desejo. Nesse sentido, interrogamos, será que os professores reconhecem tal inscrição e sua implicação para o sujeito? A autora adverte que a linguagem não tem apenas a função de nomear, identificar, mas, em especial, função de constituir o sujeito. Assim pensamos, quão importante o reconhecimento das marcas de memória pelo sujeito professor, na sua demanda de sala de aula. Na visão de Freud (1899), é pela via dos traços mnemônicos que os acontecimentos psíquicos ficam inscritos de forma permanente, na memória, sendo reativados pelos investimentos feitos pelo sujeito através das suas experiências com o outro.

3.1 Memória Educativa

Escrever é procurar entender; é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador.

Clarice Lispector

Antes de abordarmos o dispositivo da memória educativa, que tem a condição segundo Almeida (2001) de escavar, remover, o que encobre a história do sujeito, permitindo que, ao falar do seu passado, atribua significação ou ressignificação de vivências passadas na experiência atual, ressaltamos o próprio ato de escrever e possíveis implicações que exercem no sujeito. É inegável a importância da escrita para o desenvolvimento da humanidade e neste trabalho reconhecemos que através da escrita, o inconsciente se faz presente, manifesta-se em toda forma de expressão do sujeito e a escrita o registra, podendo assim ser mais facilmente identificado.

O escrever é da ordem do não sabido. Não se sabe como escrever um livro ou um texto, no sentido de que não se pode programar o que vai ser escrito, é algo que só se dá no próprio processo de escrever (SERAFINI, 2006, p. 104).

Segundo Almeida (2012), o sujeito ao escrever sua própria história, busca proteger os restos de memória e se perceber num texto que lhe soe familiar.

Esse texto, por conter sempre um resto, estará sempre em construção. “Esses textos seguem ganhando novos contornos que só podem ser significados num só depois: *après coup*” (p.10).

Ao mencionar a Memória Educativa, temos que aludir a respeito das possibilidades de nos apropriarmos das histórias dos sujeitos, a fim de possibilitar uma reflexão. Para Lacerda Segunda (2011 P.56), “devemos levar em conta que tal dispositivo se configura como a possibilidade de uma enunciação mínima, visto que submetido a este conflito de forças pulsionais entre recordar e esquecer”.

O ato de escrever tem assim um sentido de inscrição, o sujeito vai se enredando na ordem discursiva buscando dar conta de uma história que o antecedeu, das marcas que o constituíram (ALMEIDA 2012, p.11).

A primeira vez que Freud escreveu algo sobre o aparelho psíquico, e sua relação com a memória, foi na *Carta 52*, de 6 de dezembro de 1896, que escreveu para seu amigo Fliess, Freud aos poucos começava a organizar suas descobertas, mostrando preocupação em definir o funcionamento do aparelho psíquico, usando termos como transcrição, traços e signos que fazem referência direta à noção de escrita. Ao se corresponder com Fliess, interrogava sobre a plausível transposição de uma inscrição do passado para uma recente, por deslocamento. Ele denominava esse método de transcrição. Trata-se de uma intervenção que acontece dentro de uma mesma fala: "O material presente em forma de traços de memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo segundo novas circunstâncias – a uma retranscrição" (FREUD, 1896, p. 317). A condição para isso acontecer, como ele define posteriormente, é que exista transferência (FREUD, 1917). Para Almeida (2012), “à função com que esses traços mnemônicos relacionam, damos o nome de memória” (p.11).

Freud (1925), em suas reflexões sobre o funcionamento do aparelho psíquico, revela que a escrita funcionaria como um suporte da memória, “como um traço que pode ser inscrito numa superfície e ser acessado a qualquer tempo.” (p.290). Para a psicanálise, a escrita se constitui em um eixo central

que se refere à inscrição e constituição do sujeito psíquico, pois é no contorno da escrita que o inconsciente aflora para interpretação. Compreende-se assim que, para o criador da psicanálise, escrita e inconsciente encontram-se inseparáveis.

Almeida (2012) reafirma que o aparelho psíquico não é uma pré-condição para a memória, porém esta, sim, é a pré-condição para que se forme o aparelho psíquico, ou seja, o aparelho psíquico precisa fundamentalmente da memória para sua existência.

É na escrita que o sujeito inconsciente comparece e se manifesta deixando perceptível no texto produzido aquilo que nem o autor da escrita conscientemente se apercebe. O texto aparente é somente a “ponta do iceberg” de tudo aquilo que a complexidade do sujeito e sua memória comportam. O que se busca na interpretação e análise do texto escrito é também o texto não escrito, ou seja, aquilo que está latente e que permeia a subjetividade manifestada pelo escritor.

É inevitável nos reportarmos ao passado, nos debruçarmos sobre ele. Isso se deve a duas razões. Por um lado, nele há alguma coisa que clama por ser, e, por outro, voltarmos no tempo é simplesmente impossível, (...) não se trata que o passado não quer voltar. Talvez tornarmos o tempo reversível seja nosso mais grande desejo (LAJONQUIÈRE, 1998 p.126).

Através do processo da produção da memória educativa, o sujeito-professor participa de um processo no qual o recordar, lembrar de suas origens, permite ao docente se inscrever, por meio da escrita, produzindo uma narrativa destinada não só aos pesquisadores, mas, principalmente, a ele mesmo.

Essa rede de significantes, produzida pelo docente, não possui uma cronologia. O início, meio e fim são atravessados conforme a emergência da lembrança, ou seja, os fatos ocorridos, por mais que o sujeito queira, vêm à tona de acordo com a importância, tanto do prazer quanto do desprazer.

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2007, p. 58).

A memória educativa tem a proposta de “escutar” o sujeito em seu percurso educativo, focando-se em um tempo “atemporal”, cujo início, marcado pelo infantil, delinea o “ser” e o “fazer” docente, bem como a sua relação com a sua profissão.

O professor registra em seu texto um resgate de sua historicidade que acontece por meio de uma produção escrita discursiva, seguramente que algo do inconsciente irá comparecer, pois mesmo que este sujeito-escritor tente se esconder em seu texto, nas entrelinhas há a manifestação do inconsciente.

Através das memórias, a escrita realizada pelos sujeitos participantes da pesquisa exercerá sobre cada um, papéis de resignificação e possível reelaboração de suas vidas. No momento de sua produção textual, verdades sobre si vão eclodindo, sem o total controle do escritor.

Acreditamos que a busca da compreensão, pelo professor, do que ocorre consigo mesmo seja um modo de formação continuada que pode levar à superação de dificuldades. Neste tipo de formação, o olhar deve dirigir-se para além do metodológico, do pedagógico, buscando enxergar a pessoa do professor e seu processo de constituição. Pensamos, como alguns autores que trabalham com a formação docente inicial e/ou continuada, que a escolha profissional esteja relacionada à singularidade da história de cada um, que é construída por meio de processos inconscientes, identificações sucessivas e diversas, além da necessidade de ocupar um lugar na sociedade (BOMFIM e CHAUVET, 2010, p.3)

Uma das implicações que essa elaboração pretende, é possibilitar ao educador uma reflexão sobre sua vida enquanto discente, permitindo identificar acontecimentos que possivelmente tiveram influência na sua escolha profissional, além de tentar elucidar a compreensão de sua *práxis*, pois o modo de ser e estar na profissão são relacionados com o estilo de ensinar de cada um e depende de sua singularidade no ato educativo escolar.

4. ESTILO DE ENSINAR

Vaso Chinês

Estranho mimo aquele vaso! Vi-o,
Casualmente, uma vez, de um perfumado
Contador sobre o mármore lúcido,
Entre um leque e o começo de um bordado.
Fino artista chinês, enamorado,
Nele pusera o coração doentio
Em rubras flores de um sutil lavrado,
Na tinta ardente, de um calor sombrio.
Mas, talvez por contraste à desventura,
Quem o sabe?... de um velho mandarim
Também lá estava a singular figura.
Que arte em pintá-la! A gente acaso vendo-a,
Sentia um não sei quê com aquele chim
De olhos cortados à feição de amêndoa.

Alberto de Oliveira

Começar este capítulo com um poema de Alberto de Oliveira falando sobre um vaso chinês, não é um mero acaso. Neste poema, pode-se perceber a importância que o poeta dá àquela arte, pois para ele, trata-se de um vaso único cujo artista pusera seu próprio coração ao fazê-lo e cita-o como “aquela singular figura” de quão imensurável era o valor de tal pertence.

Existem artefatos que maravilham o mundo da Arte. Objetos inestimáveis, com apegos sentimentais, outros culturalmente muito fortes. Os vasos chineses trazem em cada peça, incríveis histórias, pois além de serem peças únicas, cada uma traduz o retrato de vida da época, que se encontra “marcado” em cada vaso. Alguns são tão valiosos que não possuem uma estimativa de preço.

Dentre outras concepções de estilo, há também a que se refere ao artista que utilizava o estilete. Usado quase como uma faca ou uma navalha, só que com o corte mais fino e preciso, a fim de retratar alguma passagem de sua trajetória no mundo, ou seja, estilo, segundo a História nos revela, era um objeto, utilizado para registrar pensamentos numa superfície coberta de cera. Cada ser tinha a sua maneira de manejar o estilo, isto é, uma maneira própria de inscrição, sua marca. O estilo é a própria individualidade e o mover da

essência. A metapsicologia freudiana aprova a vertente do estilo como objeto de singularização, logo, o estilo é algo pessoal.

Etimologicamente ainda, o significante Estilo aponta para duas fontes. Na concepção mais moderna seria derivada do latim *stīlus* ou *stȳlus* e esta proveria do grego *στυλος*. No primeiro caso, representava uma espécie de varinha pontuda; uma haste pontuda usada para escrever ou um modo de escrever. Na Grécia, simulava um instrumento de metal pontiagudo usado para escrever ou desenhar e que também podia representar um instrumento pontudo de metal, punção que servia para furar ou gravar. Com o passar do tempo, passou a designar uma maneira especial de fazer qualquer coisa. Na teoria lacaniana dos discursos, o estilo surge determinado como a "forma de imposição de um discurso" (LACAN, 1992 [1969-70]:39).

Constatamos assim que a palavra “estilo” carrega muitos significados, destacamos os que mais se referem ao presente estudo. Assim dentre os sentidos pode denotar um conjunto de tendências, gostos, modos de comportamento característicos de um indivíduo ou grupo. Também serve para designar um conjunto de traços que identificam determinada manifestação cultural.

A difusão da cultura, em sua destinação a um outro, demanda um estilo. Estilo, na Antiguidade, representava o modo como o conhecimento era preservado e, assim, suscetível de ser transferido às gerações futuras. Enfim, estilo é a singularidade, como é observado no Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia de Lalande (1999, p. 344), “[...] visível no arabesco caprichoso que o pensamento traça no seu curso”. Segundo Monteiro (2013 p. 475) *apud* Kupfer (2001) “um estilo pode ser pensado como um vaso, como os grandes recipientes de cerâmica, nos quais alguns povos da Antiguidade guardavam os documentos onde estavam registradas suas leis”.

Nos estilos, uma cultura guardava seus tesouros. Singular marca do sujeito do desejo, o estilo traduz a maneira peculiar da relação com o conhecimento, constrói-se nos sucessivos encontros com os objetos do conhecimento, molda os próprios objetos e estabelece os padrões de relação com aqueles que estão imbuídos da tarefa de transmitir

los, enfim, se expressa como uma forma singular de testemunho de um saber (Idem.2013 p.475).

Destaca-se neste trabalho, que o estilo representa a forma, a maneira pela qual o detentor do conhecimento repassa o conteúdo cultural. Por isso a sua importância para o professor compreender que na sua atuação docente revela o estilo com que transmite o conhecimento. E mais ainda, porque antes do conteúdo, o que se transmitirá em primeiro lugar será o seu estilo, a sua “marca”, a sua “grife”.

O desejo que impele o sujeito à posição de mestre se traduz em alternativas de metodologias ou modos de transmissão no lugar que ocupa entre o aprendiz e a cultura, numa edição sempre inédita de estilos. Antes, porém, que o docente possa submeter-se ao próprio estilo, há um histórico de marcas, de sentidos implícitos, escrito nas entrelinhas de sua subjetividade que dizem da maneira como lida com a própria falta. Na transferência, pode-se enfatizar que há a conversa do veículo da constituição de um estilo, independente de quem transmite o conhecimento com aquele que receberá a inscrição. Monteiro (2013) comenta uma afirmação de Buffon citada por Lacan que nos diz: “O estilo é o homem mesmo” (LACAN cita BUFFON, na abertura de Escritos, 1998, p. 9), ou seja, o estilo do homem é o contato com a primeira verdade do sujeito, a saber, sua subjetividade profunda (p.483).

O estilo se manifesta em Educação como métodos naturais. Em outros termos, na transmissão, o estilo produz metodologias em relação ao conhecimento e ao saber. A reflexão proposta pela Psicanálise, abordagem teórica que referencia este trabalho, é a noção de que, independente do seu estilo, é importante que o professor faça uma resignificação de sua atuação junto aos alunos.

Metaforicamente falando, o estilo pode ser comparado às inscrições esculpidas nos vasos chineses que carregam as marcas feitas pelo Outro, ou seja, o que ocorre durante a relação de ensino-aprendizagem é a inscrição do estilo do sujeito-professor no sujeito-aluno num processo que é conscientemente imperceptível.

Contrapondo-se à visão reducionista do ato de ensinar como simples transmissão de informações, como pontua Vasconcellos (2003), o educador acaba por colaborar com a formação do educando na sua totalidade, tendo como mediação fundamental o conhecimento, visando à emancipação humana.

Complementando essa visão e para lidar com todas essas dimensões, considera-se essencial despertar o desejo de quem aprende e também de quem ensina, pois é o desejo que impulsiona os seres humanos a se movimentarem no mundo, freudianamente falando, é a “falta-a-ser” que nos move.

Ressaltando a complexidade que envolve o ato pedagógico, subscrevemos Almeida (2012), “Ainda que sejamos autores de nossa história, nela também habita o Outro que se inscreve e nos marca como sujeitos.”, portanto, existem várias implicações, muitas delas, transmitidas através do estilo de ensinar docente.

4.1. A Fragilidade do Aluno

O criador da psicanálise em sua obra “Algumas Reflexões sobre Psicologia Escolar” (FREUD, 1914), escrita na ocasião da celebração do cinquentenário da escola onde estudou, destaca que há uma relação transferencial entre professor e aluno. O aluno num processo de substituição paterna começa a idealizar o professor como o seu novo “objeto” de desejo e, portanto, fica suscetível a ser influenciado por esse novo arquétipo com o qual, nessa fase, se relaciona para além dos conteúdos didáticos. “Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa” (p.288). Vê-se neste fragmento elaborado por Freud que o professor é colocado no lugar de “modelo”, ocupando o lugar de Ideal-do-eu.

O Ideal-do-Eu é uma instância da personalidade, uma subestrutura do superego, comportando a sua função de ideal. É resultante da convergência do narcisismo e das identificações com os pais, com os seus substitutos e ideias coletivos. O Ideal-do-Eu constitui um modelo ao qual o sujeito procura acomodar-se. Na segunda tópica, o Ideal-do-Eu é derivado do superego, representando a transformação da

autoridade parental por meio de um modelo (GUTIERRA, 2003, p.82 *apud* LAPLANCHE E PONTALIS, 1998, p.222).

Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental encontram-se em situação de vulnerabilidade, pois existe uma fragilidade psíquica devido ao grau de constituição subjetiva em que se apresentam. Estão num processo de substituição das figuras parentais. No primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o aluno, normalmente, possui em sala de aula uma única professora, que ministra todas as disciplinas. Com isso, pelo fato do aluno, inconscientemente, idealizar o docente como o seu “objeto” de desejo, existe uma maior segurança com a permanência dessa figura singular.

Quando essas crianças/adolescentes passam para o segundo ciclo, desaparece a figura de um professor único e surgem inúmeros professores, cada um para uma disciplina específica. Docentes com estilos de ensinar distintos e mais especialistas em seus conteúdos, tornando-os mais complexos. Pensamos que essas mudanças repercutem diretamente na vida do aluno.

Lajonquière (1992) não vê o aluno somente como um simples organismo que no processo de maturação acaba recebendo um acréscimo de uma subjetividade, porém, fala do aluno, como um ser que, ao conter falhas no seu desenvolvimento, estas seriam resultados de falhas que foram acontecendo do decorrer do seu desenvolvimento biológico.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Inep (2012) anteriormente referida (p.22), a evasão escolar triplica quando as crianças saem do 5º ano (último ano do primeiro ciclo) e passam para o 6º ano (primeiro ano do segundo ciclo). Outro dado importante é o rendimento escolar que abaixa significativamente, além do alto índice de reprovação. Possivelmente, por certo período, os alunos dessa fase ficam com dificuldades em vislumbrar “todos” os professores cada um com o seu estilo como “objeto” de desejo. Normalmente, através do estilo de um determinado docente, o sujeito-aluno começa a “gostar” ou “detestar” de determinada disciplina, levando consigo aquela “marca”.

Neste sentido, a repercussão desta pesquisa aponta a possibilidade e oportunidade do sujeito-mestre compreender que a sua atuação, à semelhança do “escultor”, tem a capacidade de inscrever marcas na constituição do seu aluno. Freud (1913), comenta que os alunos imaginam em seus professores simpatias e antipatias que provavelmente possam não existir; estudam seus caracteres e sobre estes formam ou deformam os seus próprios caracteres.

Kupfer (2001), ressalta a concepção de que estilo pode ser pensado como um vaso, no qual povos da antiguidade guardavam os documentos onde estavam registradas suas leis, ou seja, onde uma cultura guardava seus tesouros, é possível pensar que o professor ao entrar em sala como o detentor daquela lei (conhecimento) provoca o seu registro singular na vida de seus alunos.

Ao contemplar o outro no exercício de seu estilo próprio, uma criança construirá e se construirá em seu estilo. Ao contemplar o professor no exercício do seu estilo próprio de apropriação do objeto de conhecimento, o aluno construirá e se construirá num estilo cognitivo próprio (GUTIERRA, 2003, p.97 *apud* KUPFER, 2000, p.129).

Portanto, é por meio da contemplação do outro em seu estilo próprio que o estilo do sujeito se constrói e se forma a partir das marcas que lhe foram inscritas pelos estilos de outros sujeitos, professores com os quais conviveu. Como afirmava Lacan (1966), o estilo é a "única formação que podemos transmitir àqueles que nos seguem" (LACAN, 1998[1966]: 460).

5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa utilizou a abordagem qualitativa sob orientação psicanalítica, adotou como recursos para coleta de dados o dispositivo da memória educativa e a entrevista semiestruturada.

Chizzotti (1995, p.79) explica que a abordagem qualitativa parte do “fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” Nesse sentido, entendemos ser esta abordagem a que melhor atende o objeto de estudo, por permitir analisar uma estreita relação entre o sujeito e o objeto pesquisado. Assim, destacamos também que, na pesquisa qualitativa, as relações do pesquisador com os sujeitos pesquisados são os principais elementos da investigação. O pesquisador, para além de ser um sujeito participante, coloca-se na condição de um intelectual ativo, não só participa nas relações, como também constrói ideias à medida que surgem novos elementos no contexto da pesquisa. Kenski (1994) afirma que “o pesquisador precisa estar ciente de que vai estar invadindo a intimidade das lembranças e das marcas vividas pela outra pessoa com todos os riscos que essas recuperações possam trazer, no plano emocional” (p.48).

Para Martins & Bicudo (1989),

a pesquisa qualitativa apresenta algumas características primordiais: busca a compreensão particular daquilo que estuda [...] não se preocupa com generalizações, princípios e leis [...] o foco da sua atenção é centralizado no específico, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados (p.23).

Esses mesmos autores ainda esclarecem que essa opção metodológica leva o pesquisador a ter acesso mais ou menos direto à realidade, uma vez que esta é experienciada por meio dos sentidos, o que possibilita olhares diferenciados sobre a mesma. Esclarece também que o acesso ao fenômeno é sempre através daquele que vivencia.

Desde o seu surgimento, a psicanálise tem permitido outro olhar sobre o homem e o seu conhecimento. Diversamente da psicologia comportamental e de outras disciplinas à época, a psicanálise viabilizou o reconhecimento e o resgate do sujeito, valorizando-o em sua incompletude e complexidade, conduzindo-o para o núcleo da elaboração do conhecimento e do debate científico. A teoria criada por Freud desmonta o racionalismo da epistemologia do paradigma moderno, autorizando um autoconhecimento da realidade do sujeito.

A utilização da teoria psicanalítica como orientadora desta investigação acadêmica, fundamenta-se em diversos teóricos, dentre outros Safrá (2006), ao reconhecer que, desde suas origens, a psicanálise surge não apenas como terapêutica, mas também como um método rigoroso de investigação. O autor assegura, ainda, ser hoje a investigação psicanalítica um modo de produção de conhecimento legítimo, com um relevante número de trabalhos produzidos nas diferentes dimensões de titulações acadêmicas.

5.1. Contexto e Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa são professores com graduação em licenciaturas que atuam nos sextos anos do Ensino Fundamental II da rede pública do Distrito Federal.

Participaram da pesquisa 11 (onze) professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental II, sendo 2 (dois) do sexo masculino e 9 (nove) do sexo feminino. Professores graduados em Letras (Português), Letras (Inglês), Letras Espanhol, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Biologia e Artes. Que atuam há no mínimo 5 (cinco) anos nesta etapa escolar.

À guisa de ilustração, a título de clarear acerca dos sujeitos participantes da pesquisa, a tabela abaixo ilustra as áreas de conhecimentos dos professores, bem como o predomínio feminino dos colaboradores.

Tabela I – Participantes da Pesquisa.

Ciências Humanas e Linguagem	Ciências Exatas e Biológicas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Professor B – Geografia	<input type="checkbox"/> Professora A – Biologia
<input type="checkbox"/> Professor C – Geografia	<input type="checkbox"/> Professora I – Matemática
<input type="checkbox"/> Professora D – Letras Português	
<input type="checkbox"/> Professora E – Letras Inglês	
<input type="checkbox"/> Professora F – Letras Espanhol	
<input type="checkbox"/> Professora G – Pedagogia	
<input type="checkbox"/> Professora H - Pedagogia	
<input type="checkbox"/> Professora J – História	
<input type="checkbox"/> Professora K - Artes	

Solicitamos aos participantes que elaborassem a Memória Educativa, tendo como referência um roteiro para auxiliá-los na escrita. Após a leitura e análise de cada memória pela pesquisadora, foram selecionados 4 (quatro) professores para a realização da entrevista semiestruturada, escolhidos devido às riquezas que suas “marcas” de memória poderiam oferecer para esta pesquisa.

O recorte, definido pela pesquisadora do período 6º ano do Ensino Fundamental, decorreu da percepção que existiria maior possibilidade da intensidade de marcas de memória nesse momento de transição, considerando que o aluno ainda manifesta certa fragilidade ao enfrentar outra organização escolar, na qual deixa de ter apenas um professor/pedagogo que ministra todas as disciplinas para ter contato com professores diferentes para cada matéria.

5.2. Coleta de Dados

Conforme apontado anteriormente, através do dispositivo da Memória Educativa o sujeito constrói sua historicidade, reproduzindo uma nova relação com aquilo que vivenciou, permitindo a (re)leitura e possível compreensão da sua trajetória de constituição docente e suas implicações no “fazer” pedagógico.

A verdade se insinua não a partir do caráter formalizado do discurso, mas, precisamente, quando o discurso falha quando é atropelado e violentado por um outro discurso que provoca, no primeiro, lacunas – os não tão adequadamente denominados atos falhos (GARCIA-ROSA, 2005, p.20).

Para auxiliar aos participantes da pesquisa foram apresentadas algumas sugestões que pudessem ajuda-los à escrita de um possível percurso de sua Memória Educativa APÊNDICE I.

Após a leitura das Memórias Educativas pela pesquisadora foi realizada a entrevista semiestruturada – em que foram selecionados quatro sujeitos para serem entrevistados, conforme as emergências das “marcas” apresentadas nos dispositivos das Memórias Educativas destes professores. Foi apresentado um roteiro antecipadamente organizado, na tentativa de elucidar os objetivos da pesquisa.

Durante a Entrevista Semiestruturada APÊNDICE III, os sujeitos comentaram sobre oito pontos, demarcados pela pesquisadora, todavia, surgiram questionamentos que não foram previamente pensados, mas que emergiram durante a conversa.

Enfatiza-se que para a elaboração da pesquisa foi apresentado um termo de consentimento livre esclarecido APÊNDICE IV para conhecimento e assinatura dos participantes, como zelo ético.

5.3. Procedimentos da Investigação

O procedimento da coleta de dados ocorreu, com maior ênfase, na utilização do dispositivo da memória educativa e a entrevista semiestruturada com o objetivo de atender a finalidade desta pesquisa.

A elaboração da Memória Educativa permitiu uma investigação para além dos sentidos docentes, pois ao adentrar na historicidade dos sujeitos/participantes através de suas narrativas autobiográficas, pôde através do texto fazer emergir desejos que estavam latentes.

A partir da escrita, o inconsciente do professor aflora e através da sua historicidade o sujeito fornece dados para a pesquisa, posteriormente, a pesquisadora, atentamente, analisa essas narrativas, com um olhar sensível, buscando os ditos e não ditos que serão de suma importância para a elaboração do trabalho.

A memória na história singular do indivíduo também será profundamente abalada. O dismantelamento da consciência coloca em xeque visões mais tradicionais de memória. É com isto que Freud se defronta e assume o desafio, não de desconsiderar a memória, mas de encontrar os modos pelos quais a mesma se articula no psiquismo (TANIS, 1995, p. 43).

Ao iniciar esta pesquisa, tinha-se como *lócus* uma escola classe da Região Administrativa do Plano Piloto Distrito Federal, todavia não tivemos uma boa recepção por parte da instituição. Ao chegar à escola, a pesquisadora procurou a direção que a encaminhou para a coordenadora pedagógica, esta estaria responsável por apresenta-la aos professores. Após esclarecer sobre a pesquisa junto à coordenadora, ela sugeriu que entrasse em contato dentro de um mês, pois os professores tinham acabado de voltar de uma greve e estavam com trabalhos acumulados. Decorrido esse prazo, a pesquisadora voltou à referida instituição, mas a coordenadora negou-se a recebê-la sendo encaminhada à vice-diretora, que ponderou novamente a respeito da greve e as relações com a classe de professores que estavam enfrentando uma situação de frustrações, “greve frustrada” palavras da própria vice-diretora, e que os docentes daquela escola não iriam “fazer nada além do que eram

pagos”. Contudo, ao sair da escola, a orientadora educacional que participou da conversa com a vice-diretora, ao ver a pesquisadora grávida, sensibilizou-se e perguntou se os sujeitos participantes da pesquisa poderiam ser professores do GDF que atuavam nos sextos anos, mas de escolas distintas, pois ela teria como ajudar nesse encaminhamento e afinal foi possível entrar em contato com vinte e sete professores, mas somente onze aceitaram participar da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa pertenciam às regiões administrativas do Plano Piloto, Candangolândia, Núcleo Bandeirante, Recanto das Emas e Taguatinga. A pesquisadora encontrou-se com os participantes nas escolas que ministravam suas aulas, sendo esses encontros individuais.

No primeiro momento com os docentes, a pesquisadora explicava sobre a pesquisa e entregava-lhes um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice IV) por meio deste documento, mostrava aos participantes que a pesquisa era voluntária, podendo desistir a qualquer momento e que suas identidades ficariam em sigilo. Em seguida, foi entregue um roteiro (Apêndice I) a fim de auxiliá-los na escrita de suas memórias.

A pesquisadora fez a análise de cada memória e escolheu, dentre as onze, quatro sujeitos, cujo as memórias contiam mais elementos de interesse para a pesquisa e que demonstravam maior significância de marcas de memória participariam da entrevista semiestruturada.

Para entrevista, foi elaborado um roteiro com oito itens que pudessem orientar para a conversa, permitindo também a fala livre do participante. Todas as entrevistas também foram feitas nas escolas onde trabalhavam os sujeitos da pesquisa.

5.4. Análise e Interpretação de Dados

Os elementos da análise deste trabalho foram avaliados a partir do método de investigação denominado análise de conteúdo, tendo como referência Bardin (2011). O emprego da análise de conteúdo neste trabalho é aceitável enquanto procedimento de pesquisa, pois se apoia em uma abordagem

metodológica crítica e epistemologicamente alicerçada numa compreensão de conhecimento que distingue o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. Justifica-se essa opção pela análise de conteúdo, uma vez que esta tem como elemento crucial, a mensagem, verbal ou não-verbal.

O termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Contudo, a análise de conteúdo não se resume a análise de mensagens, mesmo que estas sejam um ponto de partida, expressem um significado e um sentido. A análise de conteúdo é direcionada, especialmente pela sensibilidade e capacidade teórica do pesquisador.

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto de conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos socioeducativos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (VILA VERDE, 2012 p. 73 *apud* FRANCO, 2008, p.12).

Esta pesquisa foi fundamentada na perspectiva psicanalítica, teve a análise dos dados marcada por uma singularidade da constituição docente. Tendo, a partir da memória educativa e da entrevista semiestruturada um campo de significações em que se resultou na análise de conteúdo das narrativas dos sujeitos-professores que participaram da pesquisa, teve o interesse em compreender o processo de subjetivação do professor, bem como a tentativa de restaurar o lugar da escuta do sujeito da enunciação. Portanto, ao adentrar nas memórias dos participantes da pesquisa, buscou-se não só o processo de sua constituição docente, como também as marcas que foram inscritas enquanto eles eram discentes. Essas narrativas revelaram inúmeras situações que reiteram uma série de repetições, mas também situações singulares e específicas que foram ponderadas através da escrita e das falas dos professores que participaram deste trabalho. Ao tratar da complexidade em investigar, através da escrita de suas memórias, bem como das falas

mencionadas nas entrevistas, a interpretação dos dados ocorreu no sentido da transversalidade, que admitiu a trajetória pelos diferentes depoimentos, instrumentos, tendo como perspectiva os elementos comuns e incomuns, suscitando através do cruzamento dos dados do Dispositivo da Memória Educativa, bem como das entrevistas semiestruturadas, um processo de organização em categorias.

Prazeres (2007) *apud* Franco (2003)

Enfatiza que o processo de categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos da mensagem que implica um jogo de idas e vindas da teoria ao material de análise, e vice-versa, a partir da elaboração de indicadores (p.148).

As histórias que comparecem neste trabalho sob a forma de fragmentos textuais são sustentadas pela sua veracidade realísticas, o que denota salientar que não exigem fundamentalmente, sua confirmação na teoria. Compete, porém, uma atenção de que na leitura dos dados, a condição subjetivante da pesquisadora pode se mostrar como marca de seu comparecimento junto à escrita/fala dos sujeitos participantes da pesquisa.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados obtidos pela pesquisa consistem nas marcas de memória que possivelmente contribuíram para o processo de constituição da subjetividade dos professores que participaram da pesquisa. Saliento, ainda, que em conformidade com a abordagem teórica escolhida para a elaboração desta, não tiveram categorias pré-definidas, estas emergiram de acordo com os dados que foram surgindo e através dos objetivos traçados na pesquisa.

Mediante aos objetivos da pesquisa, apresentam-se a seguir as categorias estabelecidas a partir dos dados fornecidos através do dispositivo da Memória Educativa e nas entrevistas realizadas com os docentes/participantes.

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

MARCAS SIMBÓLICAS NO ATO PEDAGÓGICO

- Do aprisionamento à libertação;

IDENTIFICAÇÃO

- Escolha Profissional
- Do Estranho ao Familiar: rito de iniciação e/ou passagem do processo escolar
- O 6º Ano e Suas Implicações
- Reprovação no 6º ano, e agora?

ESTILO DOCENTE

- Sedução do Mestre

6.1. Marcas Simbólicas no Ato Pedagógico

A categoria Marcas Simbólicas no Ato Pedagógico surgiu da grande incidência de “marcas de memória” que foram relatadas nas memórias educativas e nas entrevistas semiestruturadas dos professores participantes da pesquisa. Mesmo o trabalho tendo foco no 6º ano do Ensino Fundamental, procurar-se-á iniciar a análise das possíveis “marcas” trazendo um momento de suma importância na vida do aluno, que corresponde à entrada no ambiente escolar.

Minha trajetória no Ensino Fundamental foi marcada pelas aulas particulares de matemática, a partir da primeira série e seguiu até a quarta série. Na quinta série tive uma dificuldade ainda maior em matemática. A professora S. me marcou de forma negativa. Eu não era boa aluna, mas me esforçava para entender a matéria (...). A professora não entendia a minha dificuldade e falava alto pra turma as minhas notas, falava alto que estava “lavando as mãos”. Isso foi muito ruim para mim. (Professora E)

As discussões acerca das categorias de análise visam à possibilidade de compreender as marcas simbólicas no processo de constituição da subjetividade do professor, inspirada em escritos freudianos.

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada (FREUD, 1914 b, p.248).

O excerto descrito na Memória Educativa da professora E demonstra uma situação que muitos discentes experimentam em sua trajetória escolar. A marca simbólica deixada impressa pelo outro, que possivelmente comparece, inconscientemente, no seu “fazer” docente. Kenski (1994) pondera que há “influências marcantes do passado na prática pedagógica dos professores” (p.46).

Falar em marcas é discutir suas implicações, pois ao buscarmos um sinônimo para tal palavra, vem indiscutivelmente a palavra “cicatriz”, sinal que serve para identificarmos que algo aconteceu naquele respectivo lugar. A relevância do fato é proporcional à dimensão da marca, se aquilo emerge a

todo instante, possivelmente a situação vivenciada pelo sujeito marcado afetou de forma significativa sua psique.

Em conformidade com o aporte teórico psicanalítico, as marcas que nos incitam neste trabalho referem-se às marcas de memória de forma inconsciente, embora tenham caráter material e simbólico. Assim, buscam-se as marcas das diversas vivências que o ser se depara no transcorrer de sua existência, seja no relacionamento com o outro ou numa experiência de perda e que permaneceram inscritas simbolicamente em seu aparelho psíquico.

Eu me recordo muito bem que havia um professor de Educação Moral e Cívica que me assustava. Todos os dias ele que direcionava, arrumava as fileiras das turmas para cantarem o Hino Nacional Brasileiro antes de entrarem para a sala de aula. Ele olhava para todos e percebia a sua decepção. Muitos não sabiam cantar nem a metade da canção e, por isso, em suas aulas, ele fazia questão de repetir a mesma ação. Acredito que não foi crueldade, mas um prenúncio de que esta atitude seria necessária no futuro. (Professora D)

Existe uma grande importância em reconhecer as marcas que constituem o sujeito, a fim de possibilitá-lo, de alguma maneira, ter habilidades para lidar com tal inscrição. Observando a fala da Professora D, percebe-se o sentimento de medo que esta tinha do professor de Educação Moral e Cívica, medo tal, que consegue deixá-la “assustada” e mesmo que este professor repita aquela ação de forma constante, a marca representada pela professora foi ressignificada, logo, a ação de repetição, para seu ponto de vista atual, não era uma de crueldade, mas algo que seria necessário para o futuro daqueles alunos. Essa situação evidencia que as marcas podem ter inúmeras implicações naquele que foi marcado, podem ser positivas ou negativas e, além disso, podem no momento da marca ter um aspecto negativo, porém após o processo de ressignificação do sujeito, tornar-se algo positivo para a sua vida.

Freud (1896) propõe que um mesmo registro poderia sofrer distintas transcrições de acordo com as lógicas do desenvolvimento que sucedem, portanto o que podemos avaliar é que a constituição da memória, depende de inscrições que ocorreram no decorrer de nossas vidas.

A construção do sujeito psíquico, em hipótese alguma, acontece de forma linear, sendo atemporal. Para André Green (2001), “o sujeito se define pelo conjunto de elementos articulados no processo constituído pela repetição

que esgota uma tensão” (p. 106), ou seja, a constituição do sujeito ocorre através da repetição que marca a passagem restaurada por marcas que ocorreram anteriormente.

Acredito ter sido fundamental a forma com que os meus primeiros educadores me abordaram e me apresentaram nas primeiras letras, me ajudaram a escrever as primeiras palavras, a fazer os primeiros cálculos matemáticos e me mostraram o quanto eles eram importantes, e ainda são, afinal o meu processo de educador também começou ali. (Professor B).

Na fala apontada pelo Professor B, fica claro que em seu processo de constituição docente, o laço afetivo no ato educativo nos primeiros anos de fase escolar foi essencial para sua vida, não só como educador, porém este sujeito participante da pesquisa garante que seu processo para ser professor começou ali. Enfatizaremos as observações de Pedroza (2010) que considera ser a escola um meio de grande importância para o desenvolvimento dos laços afetivos do(a) aluno(a) com os professores, um dos principais *lócus* constituintes da formação do sujeito.

Assim, de acordo com a abordagem psicanalítica, o que constitui a condição de sujeito numa pessoa é da ordem estrutural, ou seja, para Mariotto e Medeiros (2006) “é a posição que o sujeito vai sendo chamado a ocupar frente a esse desejo alheio, altero, ao desejo do Outro, que marca o tempo de suas produções” (p.50-51).

Nas marcas de memória que compareceram através dos participantes da pesquisa e sustentando a linha norteadora da pesquisa, encontramos muitas marcas resultantes dos laços docente/discente. Salientamos que essas, talvez latentes, emergiram através do dispositivo da memória educativa e das entrevistas, sentimentos de prazer/desprazer que foram analisados e permanecem presentes no “ser” e “fazer” dos docentes participantes que se evidenciam no ato educativo:

Observe o relato da professora F ao iniciar seu percurso escolar:

A minha vida escolar começou quando eu tinha oito anos. Morava no interior do Paraná, em uma comunidade rural, onde a escola tinha somente uma sala e um único professor para o Ensino Fundamental I, naquela época ia até a quarta série. Iniciei a alfabetização com oito anos, porém só comecei a ler com nove a dez anos. Todos numa mesma sala, o professor tinha que dar conta de crianças e adolescentes que estavam em níveis diferentes, enquanto ensinava para os alunos do terceiro e quarto ano, deixava atividades para nós do segundo, mas eu ficava prestando atenção na aula das séries seguintes, pois sabia que no próximo ano aprenderia aquela matéria. Eu me sentia feliz. (Professora F).

Já a professora J descreve:

Minha experiência escolar começa aos seis anos no Rio Grande do Sul, numa escola pública, mas isso ocorreu da década de 1960, período em que a escola pública tinha lá seu valor. Não me lembro de não saber ler. Aos cinco anos minha mãe descobriu que eu lia e no ano seguinte me matriculou na primeira série, lembro-me até hoje da professora A., apesar dela ter me deixado com um certo trauma que me fez ter medo de falar em público, de fazer prova oral, entre outras coisas. O trauma: era Páscoa e todos receberam coelhinhos recortados para colorir. Peguei um lápis marrom, cor que considerava ser melhor para coelhos, comecei pintando em todas as direções, um horror! Dona A. chegou ao meu lado, pegou meu coelhinho, levantou mostrando para a turma e disse que não era para pintar daquele jeito, que deveriam pintar sempre na mesma direção e escolher uma cor mais delicada! Eu era muito loira, me sentia muito quente, provavelmente deveria estar mais vermelha que um tomate, a partir dali, travei. (Professora J)

Analisando esses dois escritos vivenciados pelas professoras F e J, pôde-se perceber que ambas são da região Sul do nosso país e se encontram na mesma fase, o ponto de partida em suas trajetórias escolares, todavia a professora F, mesmo em uma escola com situação precária, enfatiza que ainda dividindo sua única sala com quatro séries diferentes se sentia feliz, aqueles momentos eram de prazer. Ao entrevistar esta participante da pesquisa, ela comentou que “o seu maior sonho é após sua aposentadoria, voltar à sua cidade, para dar aula por dois anos naquele lugar, como voluntária”. Pode-se inferir que aqueles momentos foram tão prazerosos que remetem a professora ao desejo de proporcionar o mesmo sentimento de prazer para outros alunos, saliento ainda, que a professora, atuante em Letras, fez Pedagogia para que no futuro consiga realizar esse sonho. Já a professora J demonstrou em seu relato um sentimento de desprazer ao ponto de travá-la. Para Freud (1900), “uma humilhação experimentada trinta anos antes atua exatamente como uma nova humilhação ao longo desses trinta anos, assim que obtém acesso às fontes inconscientes de afeto” (p.606), ou seja, fica evidente que a humilhação que a professora J experimentou, relatada na Memória Educativa, veio à tona como uma nova humilhação ao escrever a memória, posteriormente em seu texto, cita a palavra “trauma” por três vezes e a palavra “constranger” uma vez, revelando a marca negativa que carrega em sua vida.

6.1.1. Do Aprisionamento à Libertação

Ainda fazendo uma releitura da memória educativa da professora J, nota-se que a atitude de sua professora da primeira série provocou que ela “travasse”

diante de situação que a expusesse perante uma grande quantidade de pessoas. Tal trauma foi tão significativo, que ela menciona não conseguir lembrar-se de sua série posterior.

A segunda série é extremamente nebulosa, não consigo lembrar da professora, da turma, nada! Sei o nome da professora, dona N., porque minha mãe ainda guarda os boletins. (Professora J)

Moreno e Junior (2012) corroboram

Que na experiência de dor, deixaria uma espécie de depósito de excitação pulsional, o traumático também estaria referido a uma espécie de depósito, de interiorização sem inscrição, já que o trauma interrompe o processo de introjeção (p.53).

Logo, o evento traumático aprisionou a professora J, deixando-a, como confirma em sua memória, “sem voz”, pedindo, inclusive em todas as situações de exposição, para “falar pouco”, contudo, no decorrer de sua trajetória discente, buscou, inconscientemente, uma maneira de preencher esse vazio e se tornar professora.

Ao passar no vestibular da UnB sem fazer cursinho, tive professores inesquecíveis, como o A. de Geografia do primeiro ano, ele dava aula sempre com alunos sentados em círculo e fazia uma conversa conosco, era sensacional como aprendíamos. (Professora J)

Com o professor A., ela pôde visualizar a construção bem-sucedida do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, devido a tal marca inscrita pelo professor A. de Geografia, a professora J sente-se realizada em sala de aula, passando por um processo de libertação.

Sinto que levo muito do meu aprendizado às minhas aulas, pois, como era em meu tempo, sou exigente com a disciplina; gosto de aulas com a turma posicionada em círculo e meu componente curricular permite que eu tenha um grande número de curiosidades... Acho que não chego a ter o sucesso do professor A (Geografia), mas tento e, é claro, nunca constranjo meus alunos como a professora A (da primeira série). (Professora J)

Constata-se então que tais atitudes de seus docentes no decorrer de sua trajetória discente implicaram de forma consciente/inconsciente em seu estilo de ensinar, tendo como “desejo” o “sucesso” do professor que para ela seria o modelo ideal.

6.2. Identificação

É possível descobrir na genealogia familiar os primeiros modelos identificatórios do sujeito. Essas identificações podem reforçar-se ou, em vez disso, desaparecer em contato com certos encontros com os – ou transferências pedagógicas aos – professores” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 107).

Antes de começarmos nossa discussão sobre identificação, ressaltamos a concepção de identidade que se constrói numa ação constante da vida dos sujeitos, apresentando sempre uma mudança e evolução, conduzindo esses sujeitos a uma crescente diferenciação. Erickson (1906/1976) aponta que “a identidade nunca é estabelecida como uma realização na forma de uma armadura da personalidade ou qualquer coisa estática ou imutável” (p.22).

No início de sua trajetória de vida, a criança não possui ainda características de maturidade e encontra-se em um processo de fragilidade, visto que sua identidade se encontra em construção. Com isso, ela procura realizar um movimento de apropriação, não corresponde exatamente a uma imitação, mas um processo psicológico em que o sujeito procura assimilar um atributo de outro e a partir desse modelo, modifica-se. Segundo Menezes (1980), “a identificação (fusão com o objeto) é considerada, portanto, como um processo predominantemente presente no início da existência, e tudo continuaria assim, se o “objeto” não se tornasse ambivalente para o indivíduo” (p.6).

Sendo assim, psicanaliticamente falando, os docentes são vislumbrados por seus alunos como figuras substitutas dos seus primeiros “objetos” de desejo, ou seja, nesses laços sociais, há uma atualização dos vínculos primeiros da criança com seus pais.

Identificação é um processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações (LAPLANCHE E PONTALIS, 1895, p.295).

Uma professora da qual tenho boas lembranças é a professora C., que tinha um cabelo lindo castanho, bem liso e longo. Tia C. era bonita, carinhosa e doce. Eu queria ser igual a ela quando crescesse. Nas minhas brincadeiras de “Escolinha” eu era sempre a tia C. (Professora E)

Durante sua trajetória escolar, os professores buscam docentes que possam servir de modelos de identificação, essa referência colabora na constituição de sua subjetividade docente, ou seja, o modo de “ser” e “fazer” inscritos em sua *práxis*. A constituição da identidade docente acontece a partir de suas relações sociais, que o marcaram. Observe, que para a (Professora E), o fato da tia C. ser bem afeiçoada, carinhosa e doce, embutia em sua formação o “desejo” em ser “igual” a sua professora-modelo, tanto que em suas brincadeiras, ela sempre “ERA” o seu objeto de desejo. Para Kupfer (2001), os professores não conseguem controlar os “efeitos” que surgem na vida de seus alunos através de seus ensinamentos, bem como de sua presença.

A relação com meus professores era de muito respeito. Meus pais nunca admitiram qualquer reclamação ou desrespeito aos nossos mestres. Se havia algo errado, com certeza não vinha da parte dos docentes. (professora G)

Alguns professores relatam que no processo de formação da sua identidade, agiam com seus mestres conforme a identificação que tinham com seus pais, isto é, a identificação com a função paterna. Como afirma Neto (2012), por parte de certos professores, há a identificação com a função paterna, preocupação e o desejo de fazer suplência do interditor de modo a possibilitar a criação de laços do aluno com a sociedade (p.92). Assim nos parece que, para a Professora G, o temor aos pais refletia de forma direta no tratamento que ela dava aos seus professores, via na figura do mestre alguém merecedor de seu respeito, assim como respeitava seus pais. Atualmente, essa professora encontra-se fora da sala de aula, atuando na sala de recursos de uma escola na Cidade Satélite da Candangolândia. Salienta-se, ainda, que ela passou por um processo de adoecimento psíquico, devido às grandes mudanças que foram acontecendo na Educação.

Veja seu relato:

*Nos dias atuais, avançamos na questão de os alunos terem maior liberdade de expressão, mas o professor perdeu muito do domínio e seu respeito... o mundo **mudou**, a sociedade **mudou**, os alunos **mudaram**, a família **mudou**, o professor **mudou**, as práticas **mudaram**. Houve avanços e na minha opinião, retrocessos.*

E continua:

*Em 2009 fui readaptada, por motivo de saúde, não trabalho mais em sala de aula. **Perdi minha identidade profissional** (...) Às vezes quero voltar a lecionar, mas sei que não seria o ideal de professora. **O barulho me derrotou.** A insegurança do novo também. Amo a preparação de uma aula. Gosto de preparar material diferenciado, montar atividades, ensinar é formidável. Mas como disse, **o barulho me derrotou**, Minha mente me exilou e me deixou fora do que aprendi tão lindamente a 35 anos atrás. (grifo nosso) (Professora G)*

Percebe-se que a mudança, e talvez a não identificação com a sua função paterna nos dias de hoje, possibilitou o processo depressivo da (professora G), afirmando que sua identidade profissional foi perdida e se vê derrotada pelo barulho. Kupfer (2001) pondera que “antes, o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objeto.” (p.121).

Ainda, analisando as afirmações da (professora G), percebe-se uma “falta” de reconhecimento e admiração do aluno de hoje para com o papel do professor, ou seja, para a participante da pesquisa, o professor de hoje, perdeu o seu valor. Pensar-se-á no Mito de Narciso, no qual o sujeito quer ver em seu reflexo somente a perfeição de seu ser. Narciso, um jovem muito bonito, filho do deus-rio *Cephios* e da ninfa *Liriope*. Entretanto, apesar de atrair o desejo das ninfas e das donzelas, Narciso vivia só, porque não havia encontrado ninguém que julgasse merecer seu amor. E foi o seu desprezo pelos outros que o derrotou. Enquanto descansava sob a sombra dos bosques, a ninfa Eco se apaixonou por ele. Porém tendo-a rejeitado, as ninfas jogaram-lhe uma maldição: - Que Narciso ame com a mesma intensidade, sem poder possuir a pessoa amada. Nêmesis, a divindade punidora, escutou e atendeu ao pedido. Naquela região havia uma fonte de águas cristalinas e ao se inclinar para beber a água, ele viu o reflexo de sua própria imagem e encantou-se, ficou contemplando seu belo rosto, como aqueles lindos olhos e perfeitos lábios, apaixonou-se pela sua própria imagem, sem saber que era a dele. Inúmeras vezes, Narciso buscou aquela imagem dentro da água, mas não conseguiu, até que um dia, esgotado, deitou-se na relva e seu corpo foi desaparecendo. No seu lugar nasceu uma bela flor amarela com pétalas brancas que passou a se chamar Narciso.

Vale lembrar, no entanto, que quando o aluno, por circunstâncias diversas (condições econômicas precárias, problemas de ordem familiar, escolar, dentre outras), não consegue causar no educador um desejo de investimento é porque o viés narcísico mostra sua outra face: ao invés de responder do lugar do ideal, o aluno responde de um lugar

que remete o educador às experiências de gozo, que assolam o cotidiano das escolas, tais como as queixas frequentes dos professores e os preconceitos, das mais diversas ordens (ALMEIDA, 2001, p.3).

Portanto, ao observarmos a postura da (professora G), podemos considerar que a mudança do sistema educacional e principalmente a mudança da postura do aluno provocou uma aversão ao ato educativo, negando-se a entrar novamente em sala de aula. Com isso, talvez para esta educadora não há mais, de sua parte, um reconhecimento da beleza na posição do Mestre, ou seja, possivelmente a “beleza do ato educativo” estava associada à regência de classe. Agora, na condição de adaptada, sem as mesmas condições de saúde e de prática, sente-se desencantada.

6.2.1. Escolha Profissional

A assumida escolha profissional é compreendida como uma marca na vida do sujeito. Pode-se pensar, pelo lado social, como um rito de passagem que muitas vezes começa na infância atravessando até a fase adulta. É oportuno ressaltar que a escolha profissional, *a posteriori* tem o poder de representá-lo socialmente. Somos reconhecidos por nossa profissão como um estigma.

Em sua Memória Educativa o (Professor I) comenta:

Sempre quis ser professora, mas na época de prestar vestibular cogitei engenharia, achava que seria mais status, porém foi na matemática que me encontrei. Faço o que amo, mas a engenharia não saiu da minha vida, meu marido é engenheiro e eu procuro auxiliar nos seus cálculos. (Professor I)

Em Totem e Tabu (1913), Freud faz uma abordagem da forma como se relacionavam as tribos aborígenes. Onde havia o chefe da tribo que podia desfrutar da liberdade das pulsões e uma comunidade que vivia oprimida, tratada como escravos, e era subordinada ao chefe. O que diferenciava esse relacionamento primitivo era a incoerência de uma minoria que tinha todas as regalias e a exclusão de uma maioria. O autor mostra-nos em seu texto a revolta da comunidade oprimida que utiliza a violência a fim de eliminar a autoridade do soberano pai. Mas a atitude de matar o pai e devorar seu corpo não elimina a lei e a transforma, dando lugar a um pacto social, ou seja, em algo mais forte. A atrocidade atuada pelo rito de morte passa a ser

representada pela cultura. Isto é, cada membro da comunidade, em conformidade com o seu grupo tem o dever de harmonizar as pulsões (novas leis-tabu). Nesse sentido, os irmãos passam a buscar um bem comum, prova circunstancial de um início da cultura.

Pensamos então: colocar-se-á o professor no lugar do pai/chefe, aquele de detém a lei, que possui o saber e pode gozar de toda liberdade, enquanto os alunos, oprimidos, precisam cumprir todos os deveres passados por esses professores. Porém, esse pai é que tem um lugar privilegiado, posição “desejada” por muitos alunos, simplesmente pelo fato daquele sujeito ter um conhecimento admirável.

Na entrevista realizada com o (professor C), ele mencionou:

Acho que sempre quis ser professor, olhava para aquele cara, que sabia de tudo e como eu gostava de ler, queria ser assim também.

Já a (professora A) em sua memória educativa lembrou:

Quando criança, adorava escrever no quadro negro e dar aula para bonecas. Tive ótimos professores de biologia, que inspiraram na minha escolha profissional.

Percebe-se que nas falas dos professores C e A, havia o desejo de ser como o “chefe”, poder gozar de tudo que aquela figura representativa desfrutava. E o que mais eles desejavam era o “saber” que aquele outro tinha. Interessante que a (professora A) declara que seus professores de Biologia eram fontes de inspiração, por isso sua escolha profissional.

Observe a citação do (Professor C):

A professora M., como era chata e amarga! Parecia um urubu dando aula, ninguém gostava dela. Um belo dia, enchemos a cadeira e a mesa dela de alho e cola (risadas), pense numa criatura que ficou indignada! De tanto a gente perturbá-la acho que ela acabou saindo da escola (Professor C).

Vemos na memória do (professor C) uma representação do assassinato do chefe da tribo e a alegria de uma comunidade oprimida que conseguiu se livrar daquela pessoa “chata e amarga!” Observa-se que o professor C, mesmo sendo oprimido por alguns de seus mestres, escolheu o lugar de destaque, ou seja, assumiu a posição do chefe opressor, pois pretendia contrapor-se àquele estilo déspota que o marcou.

6.2.2. Do Estranho ao Familiar: rito de iniciação e/ou passagem do processo escolar

Os ritos de iniciação de pré-adolescentes e adolescentes, como em qualquer outra fase da vida, selam o acesso de uma etapa de vida para outra socialmente. Isto é, o ritual é como um dispositivo que marca a passagem entre os diferentes estados do sujeito em sua existência social que é de suma importância para a consciência social do sujeito. Este rompimento que acontece na adolescência é um processo que o acompanha em sua difícil tarefa de constituição da identidade, a partir da percepção dessa fase, através da compreensão de padrões, comportamentos, pode-se estabelecer um elo entre pais, colegas e professores. Rodolpho (2004) afirma que esses ritos configuram e organizam a vida dos sujeitos, tanto nas suas relações interpessoais quanto nos seus valores morais.

Em excertos de memórias do (Professor B), observa-se:

É interessante como o tempo vai passando e em diferentes níveis de aprendizagem é possível perceber os pais mais ausentes nas escolas, alguns pais eram solicitados na escola com tanta frequência que nem apareciam mais e assim a parceria escola/família ia se perdendo, e de certa forma isso tornava o processo de socialização do educando mais difícil (professor B).

Esta fala do professor B enfatiza que, por diversas vezes, a ausência dos pais devido ao excesso de reclamações dos professores sobre seus filhos podem fragilizar os laços que deveriam ser mais fortes entre a família e a escola, principalmente nesta etapa escolar, e essa ausência tem a possibilidade de tornar o processo do ritual de iniciação e/ou de passagem mais doloroso do que deveria ser.

Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito gozar um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem a partir do qual lhe seja possível lançar-se às empresas impossíveis do desejo. O desdobramento de uma educação, de uma *filiação simbólica* de humanização e familiarização pressupõe que o adulto receba a criança como se fosse um *estrangeiro*, passível de se tornar mais ou menos familiar, porém nunca totalmente familiar ou idêntico – um *clone* (LAJONQUIÈRE, 2010, p.213).

Lajonquière (2010) explica que o adulto ao olhar para uma criança, passa a observá-la como um espelho, isto é, como se tivesse a oportunidade de voltar no tempo para gozar do que restou de sua infância, portanto de

maneira narcísica investe na criança o seu saber infantil, faz dela um estrangeiro e deseja apreender suas histórias, entretanto essa suposta estrangeirice, que procuram nas crianças, está presente os próprios adultos. Para o autor, a maioria das crianças consegue desfrutar de uma educação, mesmo em sua estrangeirice, por terem se tornado familiares, porém, eventualmente, essa educação pode não progredir no seu desdobrar. Com isso, a criança começa a ter dificuldades, para dar continuidade em sua travessia no processo de filiação simbólica ou familiarização. Deixando de ser uma criança com nome e sobrenome para ser alguém com uma etiqueta sem muita importância.

O (Professor E) ao entrar nesta etapa do Ensino Fundamental declara:

As minhas notas caíram muito, meus pais me colocaram novamente no reforço escolar, mas não teve muito jeito de recuperar. Desta vez eu reprovei. (Professor E)

Logo, mesmo com aulas particulares, a educação para o (Professor E) sofreu um entrave, pois as vicissitudes presentes nesta fase da vida foram maiores que o esforço dele em estudar com mais intensidade através de aulas de professores particulares. E lamenta “não teve jeito de recuperar”, ainda na memória deste professor, seus pais de acordo com o participante, puniram-no pela reprovação, trocando-o de escola. Percebe-se na atitude dos pais que há uma falta de compreensão da importante fase que o aluno passa na transição dos ciclos, bem como oferecer meios para auxiliá-los a usufruir de uma possível educação.

6.2.3. O 6º Ano e suas Implicações

Muitos professores, várias disciplinas, complexidade dos conteúdos e, para alguns, uma nova escola. Todas as novidades concomitantes ao início da adolescência. A entrada para o 6º ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental é marcada por uma cadeia de transformações que irão representar um grande desafio para a criança.

A partir dos dados colhidos nesta pesquisa, observamos um ponto comum, 9 (nove) participantes da pesquisa fizeram referência ao sexto ano,

sem sofrer qualquer espécie de influência nesse sentido, e esse dado possivelmente evidencia uma tendência de que, neste período escolar, a criança devido a sua imaturidade psíquica está mais suscetível às influências de seus mestres.

No Ensino médio eu já sabia o que queria ser, queria ser professor de Geografia e descobri isso na quinta série (atual sexto ano), fui estimulado a olhar o mundo e perceber que apenas na observação eu não teria respostas para as minhas perguntas, era necessário analisar, estudar os processos aos quais produziram o objeto de estudo, e assim converter o conhecimento produzido para a sociedade. (Professor B)

Mas a minha 5ª série foi marcada pelo desempenho do professor E. Ele me ensinou que ser exigente, não significa rebaixar o aluno, mas, sim fazê-lo entender que ele pode melhorar a cada dia (Professor D)

Em meio a tantas experiências, não posso deixar de mencionar a minha turbulenta relação com a megera da professora de português do 6º ano, uma velha caduca, chamada R. Ela era tão ruim que chamava os alunos pelo número, não pelo nome. Foi com ela que tive minha primeira nota abaixo da média na vida... Não vou falar mais nada dessa criatura, só de lembrar fico com raiva. A maior herança que tive dessa megera foi o meu trauma com Gramática, nunca mais aprendi nada dessa disciplina... (Professor C)

Compreendemos que através dos relatos mencionados acima, que cada professor foi marcado de forma significativa no 6º ano, marcas inscritas no dia-a-dia dos sujeitos. Observamos que estamos diante de um campo de pesquisa a ser explorado no âmbito educacional e é perceptível a relevância de pesquisas voltadas para essa etapa do Ensino Fundamental.

Esses fenômenos de dependência mútua do mestre e do discípulo – diz-se agora do professor e do aluno – em que a professora, por meio de uma atividade didaticamente racional e ponderada proposta ao aluno, deixa vislumbrar, sem perceber, algo inteiramente diverso, algo que sua vontade deliberada de transmitir uma habilidade, aqui a escrita, não sabe integralmente. Vejo nisso a vontade de dominação característica do ato pedagógico, por parte daquele ou daquela que espera deixar uma marca, suscitar um comportamento e que, quando a identificação positiva não “funciona”, pode desencadear uma resistência que não é de origem cognitiva (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 47).

Logo, entendemos que incumbiria ao sujeito-professor perceber a maneira como visualiza sua *práxis*, já que durante o processo de ensino-aprendizagem o que é transmitido, vai muito além dos conteúdos. A saber, é

imprescindível que este docente reflita sobre a sua relação tanto com o saber quanto com seus alunos, bem como o poder que ele tem de influenciar, não se restringindo à sala de aula.

6.2.4. Reprovação no 6º ano, e agora?

Lembro-me dos professores do Fundamental II com muito carinho e fiquei surpresa e ao mesmo tempo decepcionada com a minha reprovação em matemática na quinta série, pois gostava da professora, porém (reprovou por meio ponto). Chorei muito, meu pai queria que eu largasse a escola para ajudá-lo na roça. (Professor D).

Vemos que muitos professores falam de (quinta série, ao invés de mencionar sexto ano), cabe explicar que em janeiro de 2006, o Senado Federal aprovou o Projeto de lei nº 144/2005 que institui a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. Mediante ao fato, a quinta série passou a ser reconhecida por sexto ano.

A professora D demonstrou surpresa ao ser reprovada no 6º ano. Quando o aluno possui mais maturidade, consegue mensurar através do seu desempenho escolar durante o ano e saber previamente se será aprovado ou reprovado. Contudo, muitos alunos do 6º ano não compreendem a sua reprovação, percebe-se com isso que a Professora D adquiriu uma marca significativa (Como uma professora de matemática que eu gostava me reprova por meio ponto?). Além de causar decepção, ela se depara com uma situação de descrédito pelo seu próprio pai que sugere “largar a escola” para ajudá-lo na roça. Para a professora D, ela não entende a reprovação como uma ajuda em seu desempenho escolar, mas como uma carga emocional negativa demonstrada pela sua professora, pelo pai e interiorizada pela participante da pesquisa como uma rejeição pessoal, ou seja, para ela a professora de matemática não gostava dela. Conversando com a professora D, através da entrevista, esta menciona que quando seus alunos ficam para recuperação por meio ponto, ela arredonda para a média, pois não deseja que eles sintam o que ela sentiu, ou seja, permite vislumbrar a repercussão de sua vivência diretamente em sua *práxis*.

6.3. Estilo Docente

Ao pensarmos nas marcas que nos constituíram através do outro, não poderíamos deixar de fazer referência à importância destas na nossa constituição subjetiva, ou seja, na constituição do nosso próprio estilo de ser.

Para Kupfer (2001, p. 129), o “estilo é um modo próprio de escrever, de falar, de se posicionar. É a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser”. Logo, ao olhar o professor através de seu estilo próprio, o aluno construirá seu estilo, isto é, o professor através do seu estilo “marca” o aluno, contribuindo para constituição de sua subjetividade.

O professor K comenta em sua entrevista:

Amava as aulas de artes, meu coração batia forte sempre que a professora B. entrava. Ela era simpática e fazia a gente se sentir muito bem, não entendia o porquê tínhamos apenas duas aulas de artes por semana e de português cinco. Achava isso uma injustiça! A professora B. era bem mais interessante do que todos os outros professores, deu aula para mim até a oitava série e sei que devo muito a ela quando entro em sala para dar aula. Sou professora de Artes Plásticas com muito orgulho e sei que a valorização de minha disciplina é tão importante como qualquer outra. (Professor K)

A professora D menciona em sua Memória Educativa:

*Na minha graduação tive uma professora de espanhol que suas aulas eram muito interessantes, mesmo não sendo o conteúdo que gostava, pois fonética não era o meu forte. Hoje não dou aula de espanhol e sim de redação, fiz Letras Português e Espanhol, trabalho com a Língua Portuguesa, porém acredito que sou uma M.C II (risos), sou parecida com ela **quando estou em sala, não uma cópia, pois cada um tem o seu jeito**” (Professor D) (grifo nosso).*

Lacan (1966/1998) assegura que é somente através do estilo que se transmite algo para outra pessoa. Para ele, estilo vem do Outro, porém constitui-se como marca singular do sujeito. Esse conhecimento permite que as palavras do Outro, suas ações, na visão lacaniana, articulam-se de forma ativa ao objeto. Assim, o estilo do professor faz parecer que a veracidade nasce do real, como um estilete, ele escava, corta e rasga, acarretando o inesperado. E é através do estilo do professor que se torna possível a passagem do saber. Professor e aluno desempenham funções específicas, o mestre renunciando a seu narcisismo e o discípulo identificando-se como o lugar de suposto saber.

Ao falarmos dessas marcas provocadas pelo estilo, podemos observar nas falas das professoras A e K, que ambas tiveram fortes marcas de suas professoras. Percebe-se que a influência artística que a sua professora deixou

como marca, foi “talvez” um dos fatores que colaboraram para sua escolha profissional. Ela ainda fala que “deve” àquela professora, fazendo emergir uma possível dívida simbólica presente em seu ato de educar.

Pensar-se-á então, por que uma pessoa resolve ser professor? Conforme Lajonquière (1999) para pagar uma dívida simbólica, ou seja, o professor ensina por dever, enquanto o aluno aprende por amor em sua tarefa. Para o autor, “educar não é nada mais que o corriqueiro pôr em ato de um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas” (p.173).

Dívida que para o adulto foi contraída na infância, porém muitos desses adultos não parecem muito dispostos a quitar. Visto que, de acordo com o autor, o tamanho do fracasso escolar que assola o país é proporcional à extensão da renúncia à educação.

Levando em consideração as memórias da professora D, vemos que a professora mencionada em sua memória transmitiu algo para além dos conteúdos, pois esta afirma que não utiliza o espanhol em sala de aula, especializou-se em Português, porém o mestre, através do seu estilo, possibilitou, assim como um artista, “talhar”, “esculpir” a constituição docente da professora D. Observe que ela se vê parecida com seu mestre, contudo não como uma “cópia”, mas com um “estilo” parecido.

6.3.1 SEDUÇÃO DO MESTRE

*Chegou a um ponto que o professor R me disse: “C, pode ficar mais tranquilo, não tenha dúvidas que você irá bem na recuperação”, eu respondi: “professor, não tem como ficar tranquilo, estou de recuperação no último ano da escola! Já pensou se eu reprovo?”, daí ele disse: “você não é aluno que se reprova, por isso comecei a pegar no seu pé, para que você mostrasse seu verdadeiro potencial”. Jamais esquecerei do R, **como professor ele nem era tão bom, mas era um ser humano incrível** e que despertou em mim a vontade de superar minhas dificuldades e dar sempre o melhor de mim. **Cheguei, na época, a cogitar Física como meu curso de graduação.** (grifo nosso) (Professor C).*

A narrativa do professor C mostra-nos a importância que o professor R. teve em sua vida, percebe-se que ele não o considera como um bom professor (transmissor de conteúdo), porém visualiza o “ser humano incrível” capaz de “despertar” seus melhores sentimentos. Vê-se que o professor C (atualmente

professor de Geografia) foi seduzido por seu mestre ao ponto de desejar cursar Física como graduação. Nesse sentido, infere-se que o que perpassa no ato educativo é o ESTILO.

Ressaltamos que ao resgatar as histórias de vidas dos professores participantes da pesquisa e apresentá-las nesta dissertação, observamos que através do processo de reflexão, de ressignificação dentro da sua formação, ficou manifesta a necessidade de reconhecer que na educação o reconhecimento da subjetividade deve ocupar o lugar de centralidade e perceber que dentro do ato educativo permeiam sentimentos, ações, marcas que vão além do conhecimento científico e é através dessa valorização das experiências anteriores que o professor vai se constituindo.

Portanto, reiteramos neste trabalho, que a escrita e a memória assumem importante papel de resgate das marcas constituintes que possibilitam ao professor refletir sobre o seu modo de ser e fazer docente, ressignificando sua história e tendo a possibilidade de refletir acerca do seu processo de constituição subjetiva e seu estilo de ensinar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, é pertinente esclarecer que a ideia de desenvolver esta pesquisa surgiu da inquietação da autora com relação à possibilidade de haver implicações das marcas de memória no estilo de ensinar. A presente dissertação teve ainda como principal fonte inspiradora um episódio na vida escolar da autora ocorrido em uma das fases de transição escolar, assim como acontece no 6º ano do Ensino Fundamental e que a marcou profundamente, tendo repercussão determinante no rumo profissional que escolheu.

Com suporte no referencial teórico oferecido pela psicanálise, foi exposto o processo de formação da subjetividade. No decorrer da pesquisa, procurou-se refletir acerca da constituição da subjetividade docente, bem como as marcas de memória inscritas no professor e que, possivelmente, implicaram no seu estilo de ensinar. A possibilidade de identificar ocorrência de traços ou indicações dessas prováveis marcas que cada professor carrega de sua vida escolar e que se reproduz por meio de sua prática educacional, permite reinscrever, através do seu estilo, sua marca em seus alunos.

Propusemos investigar as marcas de memória inscritas no inconsciente do processo de constituição da subjetividade docente. Foram escolhidos professores da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal atuantes no sexto ano do Ensino Fundamental. Vimos durante a pesquisa que o índice de evasão da escola triplica nesta etapa e o baixo rendimento escolar aumenta consideravelmente. Além da fragilidade do aluno, que está passando por um rito de iniciação, pois ao adentrar neste ciclo do Ensino Fundamental, o aluno encontra-se entrando na adolescência. Além disso, mesmo que para a legislação o Ensino Fundamental é sempre contínuo, de fato existem rupturas na transição do quinto ano para o sexto ano, exigindo do aluno uma adaptação perante as vicissitudes desta fase.

Ao longo desta pesquisa buscou-se pensar sobre a constituição da subjetividade docente e o processo significativo que considera a história de vida desses sujeitos que atuam na prática pedagógica. É o reconhecimento da complexidade e singularidade do sujeito imerso na dialética do ensino.

Nos relatos dos professores analisados, compreendemos o importante lugar que o Outro ostenta no processo de constituição da subjetividade, pois a partir da visão dele vamos constituindo-nos, assinalados por seu desejo. A identificação cumpre papel fundamental na composição da subjetividade docente, uma vez que a partir dela o professor concretiza um movimento de apropriação de características do outro, transformando-se a partir do arquétipo daquele.

Voltolini (2011) relata que:

Em termos simples, poderíamos dizer que é por ter tomado consciência de que não existia desde sempre (as crianças perguntam atônita, com frequência, por exemplo, ao observarem as fotos do casamento dos pais: “onde eu estava?”), de que a sua chegada neste mundo dependeu do desejo de um outro, que a criança endereça seus porquês aos adultos, em particular os pais, que são *supostos saber* a resposta (p.20-21).

Para a psicanálise, as identificações iniciais motivam as demais relações sociais, uma vez que a natureza e a qualidade das relações que o aluno vivenciará se constituem nos seus primeiros anos. Dessa forma, os alunos veem em seus professores figuras que substituem seus pais. Logo, a figura docente possui um papel importante para o aluno, inscrevendo-se através do seu “ser” e “fazer” pedagógico.

Utilizamos como instrumento principal o dispositivo da memória educativa que tem sido utilizada frequentemente em cursos de formação de professores, pois possibilita o resgate de experiências vividas pelos participantes, podendo através de processos de resignificação, influenciar diretamente em sua *práxis*. Através da escrita, cria-se um espaço de enunciação mínima do sujeito, pelo qual o inconsciente vem à tona, portanto através da memória educativa, os dados desta pesquisa foram enriquecidos.

Nessa ordem, investigamos as implicações das marcas de memória, manifestas através do inconsciente, no processo de constituição da subjetividade dos professores do sexto ano do Ensino Fundamental, utilizando-se o dispositivo da memória educativa e a entrevista semiestruturada.

A linguagem escrita permite colocar algo de dentro para fora e possibilita, *a posteriori*, reencontro do professor, da sua historicidade e das

“marcas” nele inscritas. Observamos que ao resgatar as histórias de vida dos docentes pesquisados e trazê-las para a sua prática atual, permite alguns momentos de reflexão e de ressignificação de suas experiências.

Notamos que eventos que ocorreram na história escolar dos participantes da pesquisa emergiram de tal forma, que repercutem no seu cotidiano. Independente da origem da inscrição, o professor tem a árdua tarefa de aprender a viver com ela, visto que essa marca integra sua constituição histórica enquanto sujeito. Mediante a isso, observamos que ao elaborar a memória educativa, aos pesquisados foi dada a oportunidade de realizar um retrospecto de sua vida.

Entendemos que nesse processo, as experiências que surgiram posteriormente à escrita da memória Educativa, possibilitaram ao professor repensar sobre sua prática, reconhecendo a importância de traços subjetivos em sua formação.

Percebemos que o tempo da memória não é linear, pois atualiza as marcas dando-lhes uma nova perspectiva ao que foi vivido. Lembrando que fatos que aconteceram há anos e marcaram negativamente o sujeito, tais como humilhações, ao rememorá-las, reconstruímos o fato como se fosse atual.

Os dados nos conduziram a repensar acerca dos ajustes de nossas práticas pedagógicas enquanto educadores, não cometendo abusos no fazer pedagógico, uma vez que uma atitude impensada pode provocar marcas prejudiciais na formação do aluno. Ainda notamos que 9 (nove) dos 11 (onze) professores participantes comentaram acerca de marcas de memória que aconteceram no 6º ano do Ensino Fundamental, outro fator importante é que somente um professor relatou que a respectiva “marca” era positiva, sendo um dos fatores decisivos para a sua escolha profissional.

Nessa esteira, advertimos ainda que as funções parentais que o professor desempenha no ato pedagógico não devem ser confundidas ou valorizadas a tal ponto que coloque a função de ensinar em segundo plano.

As informações obtidas durante a pesquisa mostraram a importância que o estilo de ensinar possui na dinâmica escolar. Como se observou não se trata apenas de um mero modo de fazer alguma coisa, mas sim representa o que

primordialmente se transmite ao aluno, muito antes mesmo de se cogitar da difusão dos conteúdos didáticos.

Ao transmitir o conteúdo, o professor mostra-se muito mais do que almeja conscientemente. Por meio de suas expressões, seus gestos e de sua maneira de ver as coisas, o inconsciente se apresenta, cruzando-os, ou seja, o professor aponta também seu desejo, o que nos leva a ponderar a importância não só das disciplinas que são lecionadas, mas para além delas.

Apontamos assim, com fulcro no arcabouço teórico ofertado pela psicanálise, aliado ao que foi levantado pela pesquisadora que o estilo de ensinar, marca indelével do sujeito professor, assim como os vasos de cerâmica na antiguidade, é imprescindível ao processo de transmissão e perpetuação do conhecimento.

Ao que parece, este trabalho adentrou um campo de pesquisa ainda pouco explorado e, como apontado pela pesquisa do INEP junto com Movimento Todos pela Educação (2012), carente de estudos que possam subsidiar e direcionar as políticas públicas necessárias ao aprimoramento do ensino fundamental, principalmente, em seu 6º ano.

Como vimos no decorrer desta pesquisa e reforçado através do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira, o segundo ciclo do ensino fundamental é o mais esquecido de toda a política educacional, pois conforme relata a Diretora Priscila Cruz (MTP) raramente há programas para essa etapa. Visto que o foco, geralmente, está nos primeiros anos do ensino fundamental que tem uma missão, a da alfabetização. Ainda, segundo o MTP, no 6º ano do Ensino Fundamental II, o aluno começa a ter aulas com vários professores e o conteúdo fica mais complexo. Se ele não tiver uma base muito boa se perde nessa nova etapa. Logo, os professores precisam se conscientizar que eles são responsáveis por dar suporte à criança/adolescente que estão passando por todas essas vicissitudes, tendo a clareza que possuem um estilo marcador, e que podem ser uma bela ponte entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo do Ensino Fundamental, tentando possibilitar uma transição mais amena.

Lajonquière (2010) afirma:

Uma educação se torna de difícil acontecimento – repetimos – quando para o adulto resulta ser de fato impossível desdobrar o (des)encontro

com uma criança, isto é, o retorno do infantil. Essa impossibilidade adulta pode dar lugar a diversas suposições de excepcionalidade infantil. Dessa maneira, os seres pequenos ficam à mercê da falta de oportunidade de serem diferentes da maneira como são supostos e desejados.

Pensamos que esta pesquisa possa apontar para a abertura de outros campos e reflexões sobre os processos pedagógicos voltados para essa fase de transição do ensino fundamental, permitindo a esses professores, por meio de uma ressignificação da sua trajetória escolar e adotar um novo olhar sobre a sua prática.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I.M. P. Z. **Os Docentes, a memória educativa e as (im)possíveis conexões com a Psicanálise**. Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial, Rio de Janeiro 2003

_____, I.M.P.Z. **O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4, São Paulo. 2002. Anais eletrônicos disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400011&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 28/03/2015.

_____, I. M. P. Z. **Das memórias educativas à emergência da história singular do professor e sua relação com o saber**. Anais do 8º Colóquio LEPSI IP/FE- USP 2011.
Disponível: www.scielo.com.br. Acesso em 24/09/2013.

_____, I. M. P. Z. **O Lugar Da Memoria Educativa Na Formação De Professores: uma leitura psicanalítica**. EDITORA CRV, São Paulo. 2012

ALMEIDA, S. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar aprender**. Temas em Psicologia: São Paulo, 1993.

BOMFIM, A. CHAUVET, M. **Memória educativa e formação docente: o lugar ou (não) lugar dos saberes nas investigações orientadas pela psicanálise**. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO. 8: São Paulo, 2010. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 11 June. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BASTOS, A. B. **A construção da pessoa em Wallon e a construção do sujeito em Lacan**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BEILLEROT, J.; BOUILLET, B.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques**. Paris: Editions universitaires, 1989.

BLANCHARD-LAVILLE.C. **Os professores entre o prazer e o sofrimento** **São Paulo**: Loyola, T.A Queiroz, 2005.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Loyola, T.A Queiroz, 1987.

BUENO, S: **Dicionário da Língua Portuguesa/Silveira Bueno**. 2. Ed. São Paulo: FTD, 2007.

CAPALBO, C. **A subjetividade e a experiência do outro: Maurice Merleau-Ponty e Edmund Husserl**. Rev. abordagem Gestalt. Goiânia. v. 13. n. 1. p. 25-50. jun. 2007. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 jun. 2015.

CECCARELLI, P.R. **Identidade e instituição psicanalítica**. Boletim de novidades da Livraria Pulsional, São Paulo. Ano XII n.125, p.35-56. Set. 1999

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURLEY, Sylvia H. Caldas. **O processo de subjetivação segundo Freud e Lacan**. Brasília:Unb, Dissertação de Mestrado, 1990.

DELOUYA, D. **A palavra e seus poderes em Freud**. Ide: São Paulo. v. 30, n. 44, p. 40-44. Jun, 2007. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131062007001000007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 maio 2016.

ERIKSON. E.H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

FREUD, S. (1895) **Projeto para uma psicologia científica**. Obras completas de Sigmund. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1950.

_____. (1896). **Carta de 6/12/1896 a Fliess**. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (J. Salomão, trad.), Rio de Janeiro: Imago, Vol. I.1972.

_____. (1899) **Lembranças encobridoras**. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro. Imago. 1996.

_____. (1900). **A Interpretação de Sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

_____. (1913) **O interesse científico da psicanálise**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro. Imago. 1996.

_____. (1913). **Totem e Tabu**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 11-125.

_____. (1914) **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII.1996

_____. (1915) **O Inconsciente**. In: Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Coordenação geral da tradução Luiz Alberto Hanns. vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. (1915-1916) **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**. In. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. (1920) **Além do princípio do prazer**. Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1921) **Psicologia de Grupo e a Análise do Ego**. Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1996

_____. (1925) **Uma nota sobre o bloco mágico**. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. (1933) **A feminilidade. Novas Conferências Introdutórias XXXIII**. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XXII, 1969.

GREEN, A. **El tiempo fragmentado**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1984. (impressão 1998).

_____, L. A. (1995) **1936- G211a Artigos de metapsicologia, 1914-1917: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente / Luiz Alfredo Garcia-Roza**. — 7.ed. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

GHISOLFI, E. S. **Sobre a Evolução Histórica do Conceito de Tempo e uma Investigação do Seu Significado entre Estudantes de Diferentes Níveis de Escolaridade**. Porto Alegre: FAFIS-PUCRS, 2008.

GUTIERRA, B.C.C. **Adolescência, Psicanálise e Educação**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2003.

HERRMANN, F. **O que é psicanálise – para iniciantes ou não**. São Paulo: HePsiché, 1999.

IMANISHI, Helena Amstalden. **A metáfora na teoria lacaniana: o estádio do espelho**. Bol. psicol, São Paulo, v. 58, n. 129, p. 133-145, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432008000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 jun. 2016.

KENSKI, V. M. **Memória e ensino**. Caderno de pesquisa. São Paulo: n, 90. P.45-51, 1994.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, M. C. M. **O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a Educação Terapêutica**. São Paulo: Educação e Realidade, 2000.

LACAN, J. (1949) **O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos revela a experiência psicanalítica**. *Escritos* p.96-103 Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

_____. (1974) **Televisão**. (A. Quinet, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

_____. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

_____. **O seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise (1969 - 1970).** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia.** 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica escritos de psicanálise e educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da psicanálise.** 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LISONDO, A.B.D. **Orfandade Mental.** Trabalho apresentado com a Equipe do Serviço de Psicologia Psicanalítica do Centro Corsini, no XIX Congresso Brasileiro de Psicanálise, realizado pela ABP, Recife, 01 à 04 de Outubro de 2003.

MARTINS, J. B. M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia – fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: EDUC – ED. Moraes, 1989.

MAUCO, G. **Psychanalyse et éducation.** Paris, Aubier-Montaigne. 1979

MEDEIROS, M. S.; MARIOTTO, R. M. **O tempo da constituição do sujeito.** In: BERNARDINO, L. M. F. (org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre criança, sujeito em constituição.** São Paulo: Escuta, p. 43-56., 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Le Visible et l'Invisible. Suivi de notes de travail.** Paris: Gallimard, 1964

MONTEIRO, E. **Educar: da alteridade ao estilo.** Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/349082013>

MORENO E JUNIOR. **Trauma: o avesso da Memória.** Rio de Janeiro: Ed. ÁGORA. P. 47-61. 2012

NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, T.M. (orgs.) **Memória e formação de professores [online].** Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books

NASIO, J. D. **O prazer de ler Freud.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

NOVOA, A. **O regresso dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da**

Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.

_____. (org.). (a) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora. 1995, 2ª ed.

_____. (org.). (b) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora. 1995. 2ª ed.

PAULO, T. S. e ALMEIDA, S. F. C. **Formação de professores: subjetividade e práticas docentes.** In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7, São Paulo: 2008. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100084&lng=en&nrm=abn>. Acess on: 10 Oct. 2015.

PEDROZA, R. L. S. **Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor.** São Paulo: Psicol. educ., n. 30, p. 81-96, jun. 2010. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414697520100001000007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 fevereiro 2016.

PERICO, Waldir; COSTA-ROSA, **Abílio da. Sujeito, subjetividade e "ciência" em Freud e Lacan: algumas considerações teóricas prévias a uma intercessão-pesquisa no campo da saúde mental coletiva.** Rev.Mal-Estar Subj, Fortaleza , v. 14, n. 3, p. 418-432, dez. 2014 . Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482014000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jul. 2016.

PESQUISA **INEP** divulgada pela Empresa Brasileira de Comunicações:

<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-05-22/indice-de-abandono-escolar-e-tres-vezes-maior-no-6%C2%BA-ano-do-ensino-fundamental>

PRAZERES, S. M. G. **Constituição da subjetividade docente: as implicações na prática educativa.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de Brasília, 2007.

RODOLPHO, A. L. **Rituais, ritos de passagem e de iniciação: Uma revisão da bibliografia antropológica.** Estudos Teológicos, 44(2), 2004. p.138-146.

SAFRA, G. **Investigação Em Psicanálise Na Universidade.** São Paulo: Psicol. USP, v.12, n.2, 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642001000200014&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Oct. 2014.

SEGUNDA, Katarina Maria Matos de Lacerda. **Memorial: uma escrita de si.** 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SERAFINI, G. C. C. **A escrita e a psicanálise.** Porto Alegre: Organon, nº 40/41, janeiro-dezembro, 2006, p. 93-105.

SOUZA e MCCARTHY. **Ritos de Passagem da Adolescência à Vida Adulta: Diferenças Etárias e de Gêneros**. Minas Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 2010, p.124-135.

SPELLER, M. **Psicanálise e Educação: Caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano, 2004.

TANIS, B. **Memória e Temporalidade: sobre o infantil em psicanálise**, Editora Casa do Psicólogo, São Paulo, 1995.

TANIS, B. **Apontamentos em torno das temporalidades na clínica psicanalítica**. J. São Paulo: psicanal., v. 44, n. 80, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010358352011000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 abr. 2015.

TEIXEIRA, L. C. **Escrita autobiográfica e construção subjetiva**. São Paulo: vol. 14, n.1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642003000100004>. Acesso em: 8 Fev 2015.

VASCONCELLOS, C. S. (2003). **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito e transformação**. São Paulo: Libertad.

VILA VERDE, Radson Lima. **Memória educativa: marcas da subjetividade discente**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

9. APÊNDICE

9.1. APÊNDICE I

MEMÓRIA EDUCATIVA

Prezado/a docente,

A memória educativa é um dispositivo que visa uma imersão em sua trajetória de vida como discente, resgatando na sua história, tempos, situações, imagens, pessoas e processos dessa experiência, quer sejam de aspectos positivos ou negativos.

Guiado na inspiração do grande mestre Fernando Pessoa que faz uma alusão subjetiva do ato de escrever, e diz: “Eu não escrevo em português. Escrevo eu mesmo,” entregue-se à elaboração e análise reflexiva de sua Memória Educativa:

Sugestão de um possível percurso para a elaboração da sua Memória Educativa:

- Inicialmente percorra suas sensações, quer sejam visuais, olfativas, auditivas, táteis, afetivas e tantas outras que constituem suas experiências infantis. Registre tudo.
- Retome seu processo de escolarização (desde os anos iniciais) pontuando:
 - o/a professor/a de que mais, ou menos, gostou;
 - as disciplinas com as quais mais se identificou e aquelas em que teve grandes dificuldades (quanto à aprendizagem);
 - os conteúdos aprendidos prazerosamente ou dolorosamente; como os conteúdos foram ensinados/ aprendidos e metodologias que deixaram marcas positivas e negativas;
 - as relações professor-aluno (comunicações, estilos, posturas dos/as professores/as);
 - o processo avaliativo (modalidades/frequência);

- o ambiente escolar (aspectos físicos, lugares , infraestrutura pedagógica, aspectos relacionais/ intrapessoais); a relação família/escola/sociedade; como você se sentia como aluno/a.
- Presentifique sua análise, observando:
- como me percebo diante dessa constituição ao longo de tantos anos e com diferentes modos de ensinar;
- razões que determinaram minha escolha profissional a partir dessa vivência e do meu processo de formação;
- como ressignifico, hoje, os papéis do/a professor/a e do/a aluno/a a partir das minhas experiências escolares anteriores?

Escreva sem limites de espaço para o seu registro. Pode incluir imagens (desenhos, filmes e fotos) de sua trajetória que o auxiliem a revivê-la. Uma boa viagem através dos caminhos mnemônicos da sua historicidade

9.2. APÊNDICE II

APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Apresentação da Entrevista

A presente entrevista faz parte de uma pesquisa de Mestrado da Universidade de Brasília, orientada pela Professora Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, que versa sobre as marcas de memória e as possíveis implicações no estilo de ensinar. O objetivo desta entrevista é levantar dados de sua vida pessoal e profissional para analisar a influência destes sobre a sua prática pedagógica.

Com o seu consentimento, esta entrevista será gravada em áudio e posteriormente será transcrita para análise dos dados. O conteúdo da mesma será utilizado na dissertação, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Por fim, reafirmo o lugar que assumo enquanto professora, pesquisadora e não analista. Desse modo, a leitura dos dados coletados considerará minha formação e o referencial teórico proposto.

Desde já agradeço a participação nessa etapa da pesquisa, uma vez que você estará contribuindo para uma maior compreensão do fenômeno pesquisado.

Obrigada!

Débora Kern Vasconcellos

9.3. APÊNDICE III

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO

- Baseado na sua experiência, como foi lembrar e escrever a sua Memória Educativa?
- Sentimento em relação à condição de professor.
- Fatos que marcaram sua trajetória escolar.
- Relação com o espaço escolar.
- Relação com seus professores.
- O que é mais significativo na (prática pedagógica) que você usa, ela é fruto da sua vivência, ou fruto da prática dos seus professores.
- Como avalia sua implicação no trabalho em sala de aula?
- Percepção a respeito dos alunos dos 6º anos.

Obrigada pela colaboração!

9.4. APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezado(a) Docente,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Mestrado em Educação-UnB intitulada " MARCAS DE MEMÓRIA: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NO ESTILO DE ENSINAR?" feita pela pesquisadora Especialista Débora Kern Vasconcellos sob orientação da Professora Dr^a Inês Maria Marques Pires Z. Almeida.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica. As informações fornecidas por você serão confidenciais. Os nomes não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados. Se você tiver qualquer dúvida em relação ao trabalho a ser realizado, por favor, telefone para a pesquisadora: Débora Kern Vasconcellos. Telefone:(061)93239892.

Este documento foi elaborado em duas vias, um ficará com o pesquisador responsável e a outra com os sujeitos da pesquisa.

Assinatura Participante

Assinatura Pesquisadora Débora Kern Vasconcellos

Assinatura Orientadora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Brasília, ____ de _____ de 2015

9.5. APÊNDICE V

QUALIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Idade: _____ Sexo M () F ()

Especialidade: _____

Tempo de atuação docente: _____

Assinatura do Participante